



Marisol do Céu Pinto

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

Schmölzer-Eibinger - Da leitura à escrita: um processo didático monitorizado

2013

Orientador: Prof.^a Doutora Isabel Galhano Rodrigues

Coorientadores: Prof.^a Doutora Isabel Morujão e a Mestre Simone Tomé

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

DEDICATÓRIA

Aos dois homens da minha vida.

RESUMO

O objetivo deste relatório é dar conta dos resultados obtidos durante o meu estágio pedagógico, ao longo do qual executei um Projeto de Investigação-Ação que procurava responder à seguinte questão: “Como poderei desenvolver nos alunos uma competência de leitura/escrita mais eficaz, sem que eles se sintam inibidos em errar, fomentando o espírito de ajuda e de respeito pelo Outro”. O Projeto visou a aplicação de um método alemão inovador, designado *Das 3-Phasen-Modell* (Modelo das 3 Fases), de Sabine Schmölzer-Eibinger, que consiste em desenvolver a competência de leitura/escrita (*Textkompetenz*) dos alunos, mediante a execução de tarefas de grau de dificuldade progressivo, distribuídas por três Fases, numa tentativa de aproximar os alunos, pré-orientados gradualmente e em conjunto, dos sentidos de um texto. Assim, o presente relatório, além de descrever as várias Fases e estratégias implementadas durante o estágio profissionalizante, no decorrer de dois Ciclos de Ação, convida a uma reflexão sobre a aplicabilidade e a viabilidade do Modelo não só nas aulas de língua estrangeira, como também nas aulas de língua materna.

Palavras-chave: modelo das 3 fases, competência de leitura/escrita, trabalho colaborativo, ler, escrever, expressão oral, ensino do português, ensino do alemão, competência comunicativa.

ABSTRACT

The purpose of this report is to account for the results obtained during my teaching training, during which I implemented a Research-Action Project that sought to answer the following question: “How will I develop more efficient reading/writing skills in students, without them feeling afraid to make mistakes, fostering team spirit and respect for one another?”. The Project aimed at the implementation of an innovative German method, designated by *Das 3-Phasen-Modell* (The 3 Phase Model), from Sabine Schmölzer-Eibinger, which consists on developing students’ reading/writing skills (*Textkompetenz*), by implementing tasks of progressive difficulty, distributed in three Phases, in an attempt to bring students closer to the meanings of a text, gradually pre-oriented and in group. Thus, the present report, apart from describing the several Phases and strategies implemented during the training practice, for two Action Cycles, it also invites to a reflection on the applicability and feasibility of the Model, not only in the foreign language classes, but also in the mother tongue classes.

Key-terms: 3 phase model, reading/writing skills, collaborative work, reading, writing, oral expression, teaching of Portuguese, teaching of German, communicative skills.

ABSTRACT

Ziel dieses Berichts ist, den Prozess und die Ergebnisse meines Aktionsforschungsprojekts, welches ich im Rahmen meines Referendariats an den Ausbildungsschulen durchgeführt habe, aufzuzeigen. Die Fragestellungen des Projekts lauten: „Wie kann ich die Textkompetenz der Schüler erweitern, ohne dass sie Hemmungen vor Fehlern haben und wie kann ich die Kooperationsbereitschaft und den gegenseitigen Respekt der Schüler fördern?“ Das Projekt basiert auf dem didaktischen *3-Phasen-Modell* von Sabine Schmölzer-Eibinger. Dabei geht es darum, dass man mittels der Ausführung von den in drei Phasen verteilten Aufgaben die Textkompetenz der Schüler (Rezeption und Produktion) progressiv erweitert. Bei der Bearbeitung der Aufgaben, lernen die Schüler in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit den Inhalt und die Form der Texte schrittweise zu erarbeiten. So handelt es sich in diesem Bericht nicht nur um eine Beschreibung der verschiedenen Phasen und der durchgeführten Strategien während des Referendariats, sondern auch um eine Überlegung über die Anwendbarkeit des Modells nicht nur im Fremdsprachenunterricht sondern auch im Muttersprachenunterricht.

Schlüsselwörter: das 3-Phasen-Modell, Textkompetenz, Kollaborative Arbeit, Lesen, Schreiben, mündlicher Ausdruck, Portugiesischunterricht, Deutschunterricht, mündliche/kommunikative Kompetenz.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I - CONTEXTO ESCOLAR.....	9
1. As escolas	9
2. Caracterização da turma 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão.....	10
2. 1. Diagnóstico empírico durante a observação e regência das aulas	10
3. Caracterização da turma 10º E - Disciplina de Português.	11
3. 1. Diagnóstico empírico durante a observação e regência das aulas.....	12
CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	14
1. Formulação da Questão-Problema.....	14
2. Metodologia seguida - O Modelo das 3 Fases de Sabine Schmölder-Eibinger.....	20
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DOS CICLOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	31
1. Estratégias	31
2. Primeiro Ciclo - 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão	33
2. 1. Desenvolvimento das aulas	35
2. 1. 1. Apreciação dos alunos - Gráficos	38
2. 2. Segundo Ciclo - 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão	44
2. 2. 1. Estratégias de diferenciação	44
2. 2. 2. Desenvolvimento das aulas	46
2. 2. 3. Apreciação dos alunos - Gráficos	48

2. 3. Reflexão pós Segundo Ciclo no 12º J	51
3. Primeiro Ciclo - 10º E - Disciplina de Português.....	53
3. 1. Apreciação dos alunos – Gráficos	53
3. 2. Segundo Ciclo - 10º E – Disciplina de Português	55
3. 2. 1. Desenvolvimento das aulas e estratégias de diferenciação.	55
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES	60
1. Aspetos positivos de aplicação do Modelo	60
1. 1. Dificuldades gerais sentidas durante a aplicação do Modelo	62
1. 2. Conclusão final	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS	69

INTRODUÇÃO

Este relatório apresenta uma reflexão estruturada com base na experiência de trabalho docente realizada ao longo do estágio de Português e Alemão na Escola Secundária de Rio Tinto e na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, intrinsecamente relacionada com as características das turmas em que lecionei e onde apliquei um método inovador, relacionado com a competência de leitura/escrita, intitulado *Das 3-Phasen-Modell*¹, de Sabine Schmölzer-Eibinger.

No Capítulo I, apresenta-se o Contexto Escolar em que o método foi aplicado.

O Capítulo II, partindo da identificação das dificuldades diagnosticadas pela observação empírica, enuncia a Questão-Problema a que procurei atalhar através da aplicação do Modelo acima referido. Nele se procederá à descrição das características e especificidades do mesmo, que contempla diferentes Fases de aplicação.

O Capítulo III será, por conseguinte, consagrado ao relato pormenorizado do percurso realizado com as turmas de estágio que foram objeto de aplicação do método referido no Capítulo II. Aqui retomarei as fichas de trabalho, os materiais produzidos, os resultados conquistados, as dificuldades experimentadas e os comentários dos alunos após cada uma das Fases, no sentido de construir um quadro fiel do que foi a realidade pedagógica de aplicação deste modelo teórico que, tanto quanto sei, não foi ainda aplicado à realidade portuguesa.

Por último, o Capítulo IV constituirá um balanço desta experiência, extraindo as conclusões possíveis.

Todas as traduções apresentadas neste relatório são da minha inteira responsabilidade.

¹Traduzido para o Português: “O Modelo das 3 Fases”.

CAPÍTULO I – CONTEXTO ESCOLAR

1. As escolas

Por razões pessoais, a minha *Iniciação à Prática Profissional* teve que ser dividida em duas fases. Por isso, durante o ano letivo de 2011-2012, o estágio realizou-se na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, no Porto, e, no ano letivo de 2012-2013, na Escola Secundária de Rio Tinto. Na primeira, compreendendo a disciplina de Comunicar em Alemão, assisti a aulas e fiz regências nas turmas do 10ºJ e 12ºJ, do Curso Técnico de Turismo. Durante o ano letivo de 2012-2013, estagiei na Escola Secundária de Rio Tinto, assistindo e regendo nas turmas do 10ºC e 10ºE, ambas do Curso de Ciências e Tecnologias, e no 12ºH e 12ºI, de alunos do Curso de Línguas e Humanidades.

A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa e a Escola Secundária de Rio Tinto, com um universo de, respetivamente, cerca de 1200 e 1800 alunos, dispõem de um vasto leque de ofertas educativas: as disciplinas habituais do 3º Ciclo; Cursos Científico-Humanísticos no Secundário e, como alternativa ao Ensino Geral, Cursos Profissionais. Contempladas pela reestruturação da *Parque Escolar* ambas as instituições usufruem de excelentes infraestruturas (exceto no que diz respeito às dimensões das salas de aula, muito inferiores ao que seria adequado para a leção de turmas com trinta alunos) e proporcionam todo o género de equipamentos multimédia, facilitando a integração de uma grande diversidade de meios no processo de ensino-aprendizagem.

Por razões que se devem tanto ao número de estagiárias nos núcleos de estágio, como à gestão do cronograma escolar e ao cumprimento dos Programas Curriculares, não me foi possível escolher livremente a turma da disciplina de Português onde desenvolveria o Projeto de Investigação-Ação.

A Investigação-Ação concretizou-se, assim, nas turmas 12º J, com alunos da disciplina de Comunicar em Alemão, e 10º E, com alunos da disciplina de Português.

2. Caracterização da turma 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão

A turma 12º J pertencia ao último ano do Curso Técnico de Turismo e possuía já uma experiência profissional considerável em contexto de trabalho. Era constituída por dezassete jovens adultos, com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte e um anos. O nível de conhecimentos de língua alemã destes alunos não era homogêneo: enquanto alguns tinham um nível bastante satisfatório, o mesmo não acontecia com os outros que se situavam num patamar inferior ao que seria de esperar numa turma com dois anos de aprendizagem da língua alemã.

Para além das disciplinas que integram a Componente de Formação Sociocultural, os alunos deste tipo de cursos também têm no seu currículo escolar disciplinas que pertencem à Componente de Formação Técnica, como é o caso da disciplina de Comunicar em Alemão, com uma carga horária de duas horas e um quarto por semana.

Um dos objetivos principais da disciplina é contribuir para a inserção profissional dos alunos, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para interagirem adequadamente nas diversas situações de comunicação, desenvolvendo, por isso, a sua “competência discursiva”², a fim de promover a compreensão e a “produção de mensagens”³ (escritas e orais) diretamente relacionadas com o contexto de trabalho em que se inserem.

2. 1. Diagnóstico empírico durante a observação e a regência das aulas

A turma 12º J revelou-se uma turma bem-disposta e respeitadora, na qual se tornava evidente a cumplicidade entre os diversos elementos. Para tal poderá ter contribuído não só a idade dos alunos, mas também o facto de já terem sido discentes em vários grupos de estágio. No entanto, à exceção de dois ou três alunos, a falta de assiduidade e de pontualidade eram diárias. Note-se que não havia na turma elementos que planeassem ingressar num Curso Superior

²cf. *Programa Curricular para a Componente de Formação Técnica - Disciplina de Comunicar em Alemão*, Direção Geral de Formação Vocacional (outubro de 2006), pp. 2-3.

³*ibidem*.

Ao longo da assistência às aulas da minha orientadora e, de forma mais concreta, durante as regências que fiz, fui-me gradualmente apercebendo de uma grande falta de confiança dos alunos no que diz respeito às atividades de expressão oral e escrita e também de uma certa relutância em participarem, que se deveria ao receio de errar. Embora compreendessem as instruções dadas pela professora em língua alemã, os alunos intervinham na sua língua, por muito que lhes fosse pedido que não o fizessem. A leitura decorria de forma hesitante, com pausas, sem respeito pela pontuação e com falhas na entoação, a nível prosódico e fonético.

Consequentemente, os alunos demonstravam grandes dificuldades na apreensão dos sentidos implícitos e explícitos dos textos, na seleção das frases ou ideias-chave de um parágrafo, em expressar por palavras suas o conteúdo de um texto e em resumi-lo, quer oralmente, quer por escrito. Por conseguinte, a produção escrita era sempre motivo de grande ansiedade e de uma dependência da figura do professor, o que se me afigurou preocupante numa turma já na reta final do seu curso. Embora os dicionários estivessem à disposição dos alunos, estes, por não saberem como fazê-lo, não os utilizavam.

No que concerne à generalidade das atividades letivas, estas eram maioritariamente realizadas em trabalho de pares, não havendo lugar para reflexões individuais ou em plenário, nem para trabalhos de grupo.

3. Caraterização da turma 10º E - Disciplina de Português

A turma 10º E era constituída por dezasseis adolescentes do sexo feminino e catorze do sexo masculino, que frequentavam o curso de Ciências e Tecnologias do Ensino Geral, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos. Tratava-se de uma turma composta por um grupo heterogéneo de alunos, com elementos interessados e uma boa capacidade de reflexão. A grande maioria já tinha planos para o Ingresso no Ensino Superior.

Tratando-se do Ensino Geral e, como já referido, de alunos que pretendem continuar os estudos depois do 12º ano, os professores demonstravam uma grande preocupação em conseguir abordar todos os conteúdos previstos nos Programas Curriculares do Ministério da Educação. A disciplina de Português perfazia um total de

três horas semanais, francamente pouco para um programa tão ambicioso, provido de finalidades e objetivos quase utópicos.

3. 1. Diagnóstico empírico durante a observação e regência das aulas

Apesar de serem assíduos, satisfatoriamente pontuais e respeitadores em relação à figura do professor, os alunos não primavam pela tolerância e respeito uns pelos outros. Havia elementos que perturbavam o bom funcionamento das aulas, pois teciam comentários jocosos e inoportunos sempre que os colegas intervinham nas aulas. Se bem que os comentários fossem fruto da falta de maturidade, na verdade, estes obrigavam a interrupções constantes, contribuindo para a inibição dos alunos mais tímidos e inseguros.

À semelhança do que foi observado na turma 12º J, mas sem a componente da ansiedade, os enunciados orais no 10º E eram confusos e incompletos e os textos escritos elaborados com muitas repetições, denotando clara falta de léxico. Os alunos afirmavam não gostar de escrever, havendo em relação à escrita criativa bloqueios mentais, ficando os alunos a olhar para a folha em branco durante largos minutos. Interpelados pela professora, diziam que não tinham ideias, solicitando ajuda para uma eventual introdução e planificação. No entanto, mesmo com um léxico escasso e com dificuldades na substituição de uma palavra pelo seu sinónimo, o manuseamento do dicionário nas aulas de Português não era um hábito.

A leitura decorria num tom monocórdico, sem respeito pela pontuação. Quando lhes era pedido que durante a leitura silenciosa fizessem notas à margem do texto com as frases-chave de determinado parágrafo, observei que não o faziam pela dificuldade em distinguir o essencial do acessório. Evidentemente, todos estes fatores, à semelhança do que acontecia na turma 12º J, dificultavam a apreensão dos sentidos implícitos e explícitos dos textos, envolvendo uma grande dependência da figura do professor. Esta dependência evidenciava-se em diversos momentos, mas de forma mais flagrante nas atividades que envolviam tarefas simples de compreensão textual e, consequentemente, na redação escrita da resposta, pois os alunos pediam sempre à professora que a ditasse para o caderno.

Tal como acontecia com o 12º J, também em relação à generalidade das atividades letivas, poucas vezes se realizava trabalho de pares, não havendo hábitos de trabalho de grupo, nem tempo para reflexões em plenário.

Sintetizando, seguem-se as dificuldades diagnosticadas, comuns a ambas as turmas, e que foram a base para a escolha do tema:

- leitura hesitante e com falhas na entoação;
- dificuldade na apreensão dos sentidos explícitos e implícitos dos textos;
- bloqueio perante a escrita;
- repetição de palavras;
- incapacidade de distinção entre o essencial e o acessório;
- enunciados orais confusos (incoerentes) e incompletos;
- dependência da figura do professor;
- dificuldade em trabalhar em grupo (dificuldade em respeitar a opinião do outro; falta de tolerância perante as dificuldades dos colegas).

CAPÍTULO II – DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. Formulação da Questão-Problema

Durante o ano letivo transato, mais precisamente durante as assistências e regências das aulas na turma 10º E, foi com alguma admiração que constatei que esta turma manifestava as mesmas dificuldades da turma 12º J, embora estivéssemos perante a língua-mãe. Por isso, mesmo com alguma reserva acerca dos resultados que poderia vir a obter, apliquei a mesma metodologia utilizada para a turma de Alemão (aliás, condição *sine qua non* de elaboração do Projeto de Investigação-Ação).

A par da reflexão pessoal acerca das dificuldades evidenciadas pelas turmas que lecionava procedi à leitura de bibliografia crítica que se mostrou decisiva na dilucidação do objeto e do método de trabalho. Saliento, de seguida, as orientações que melhor me conduziram à formulação da Questão-Problema.

É hoje em dia reconhecido que a revolução tecnológica e informática gerou profundas transformações numa sociedade que se proclama “pós-moderna” (Sousa Santos, 1985), que se refletem na forma como o saber é atualmente produzido e percecionado. A emergência desta nova “ordem” (*ibidem*) desenvolve a sensibilidade às diferenças, acentua o processo de subjetividade no âmbito do qual o indivíduo é levado a fazer as suas próprias escolhas, assim como valida experiências do quotidiano e do conhecimento produzido em torno das novas tecnologias e dos meios de informação.

Parece pertinente que, no contexto da educação/formação, as implicações deste novo “paradigma” (*ibidem*) passem pela adoção de uma abordagem centrada não só na aquisição das competências e estratégias necessárias para funcionar eficazmente numa sociedade multicultural, mas também nas experiências e nos saberes das várias identidades, igualmente válidos como formas de conhecimento.

Deste modo, há que valorizar um processo centrado no educando que, através da ação, partindo das suas próprias vivências, “aprende a aprender” (Delors, 1996) e a participar numa sociedade democrática. Sendo assim, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem a sua condução deve potenciar no aluno a aquisição das competências e saberes fundamentais no panorama atual de crescente globalização,

abrindo horizontes a vários níveis, tornando-se, por vezes, no único meio eficaz de o aluno apreender outras culturas e, como tal, desenvolver um espírito crítico que se pretende reflexivo, de abertura e de tolerância face ao diferente, ao “Outro” (*ibidem*).

Por tudo isto, a aprendizagem que se faz na escola, nas diferentes áreas curriculares, deveria convergir para a atual ordem de valores no sentido de tornar o indivíduo apto a enfrentar os novos ritmos de mudança, com capacidade de transformação neste novo mundo, desenvolvendo-se assim uma cidadania de intervenção, numa integração tão plena quanto possível nesta sociedade do conhecimento.

Pelo que pude observar, no nosso atual sistema de ensino-aprendizagem, ainda muito pouco tem sido feito neste sentido.

É comumente sabido que a aprendizagem eficaz não se deve exclusivamente ao professor, mas também à capacidade de autoaprendizagem. Quem aprende a ser competente desenvolve um interesse especial em aprender. No entanto, desenvolver essa habilidade de aprender só se torna possível quando se aprende a pensar através do domínio de métodos e técnicas de estudo. A leitura, a escrita e a matemática são meios, ou estratégias, para o desenvolvimento desta capacidade de aprender. Entre as três, certamente, a leitura e a sua competência, têm o seu lugar de destaque.

Ora, para Portmann-Tselikas e Schmölzer-Eibinger (2008: 5-16), a *Textkompetenz*⁴ é justamente a base para uma aprendizagem ao longo da vida. Estes autores acreditam que todos os sujeitos dispõem de uma competência comunicativa base, adquirida na língua-mãe, que é necessário enriquecer e desenvolver através da introdução de novos conteúdos e conceitos. A escola, transmissora de conceitos e conhecimentos complexos, deve promover nos indivíduos a capacidade de reconstruir modelos mentais, tanto de índole recetiva como produtiva. A base implícita ao desenvolvimento destes modelos é o texto. Para os autores em questão, o manuseamento de diferentes tipologias de textos e temas fomenta uma competência comunicativa mais sólida e, por outro lado, permite aos alunos estruturar o seu conhecimento, independentemente da experiência de vida que possam ter.

⁴Uma vez que através da tradução literal **-competência textual-** não se torna possível transmitir de forma inequívoca o sentido que subjaz ao termo *Textkompetenz*, optei por traduzi-lo por **competência de leitura/escrita**, conceito que será sempre utilizado ao longo de todo este relatório.

Segundo Thonhauser, a leitura e a escrita são competências indissociáveis, pois ambas desenvolvem a competência comunicativa (2008: 17-23). Refere ainda que a competência de leitura/escrita (entenda-se *Textkompetenz*) não se limita a estimular a escrita como forma de comunicação, sendo, igualmente, um pilar durante todo o processo de aquisição de uma língua ao facilitar uma maior consciência linguística. Por isso, rapidamente fui tomando consciência de que uma leitura eficiente não só implica a compreensão e a construção dos sentidos do texto, mas também de saber usar essa informação e de a tornar disponível noutros contextos, de forma a desenvolver e melhorar a competência comunicativa dos alunos.

De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*⁵ (2001), por competência comunicativa deve entender-se a capacidade de o falante de qualquer língua usar esta de forma eficaz e adequada a todas as situações da vida quotidiana. Depreende-se, desta forma, que o conceito envolva diferentes componentes e que não se limite apenas ao conhecimento das regras gramaticais de uma língua. O texto mencionado define três (QECRL: 156): a “competência linguística”, a “competência sociolinguística” e a “competência pragmática”. Sendo assim, a competência comunicativa abrange não só o objetivo de formar frases gramaticalmente corretas e de saber usá-las de forma consciente (sintaxe), mas também o de saber **quando, onde** e com que **finalidade** se empregam determinadas frases ou estruturas comunicativas.

Durante o processo de aquisição de uma língua, que se estende ao longo da vida, na medida em que as línguas estão em constante evolução (nas situações concretas da vida real, de lazer e em contexto do mundo do trabalho), o aprendente rapidamente verificará que conhecer apenas a gramática e as suas estruturas, mesmo que as saiba aplicar de forma irrepreensível, não será o suficiente: terá também de conhecer, distinguir e aplicar de forma correta o léxico, a fonética/fonologia, a semântica, a morfologia e a ortografia da língua alvo, enquanto expressão da sua identidade e cultura (QECRL: 156-168).

Por outro lado, torna-se fulcral saber como atuar em diversos contextos da vida diária (por ex., fazer pedidos ou solicitações, pedir desculpa, agradecer, convidar de forma apropriada, entre outros), ou seja, ser capaz de adequar o discurso ao contexto, tendo em

⁵ A partir deste ponto, a referência ao documento far-se-á através da sigla *QECRL*.

consideração os interlocutores (estatuto do interlocutor; proximidade da relação) e as regras de interação necessárias. Fala-se então em “competência sociolinguística” (QECRL: 169). Entre outras situações do dia a dia, ocorrem-me as seguintes:

- o aprendente locutor deve saber aplicar e adequar as diferentes fórmulas de saudação e de despedida, que estão intimamente relacionadas com o conhecimento das regras de delicadeza e cortesia de uma determinada comunidade de falantes, de acordo com o interlocutor;
- como tal, deve reconhecer e saber aplicar os diversos registos de língua;
- saber quando e quais as estratégias para poder tomar a palavra;
- reconhecer o uso e a escolha de exclamações.

Por fim, por “competência pragmática” (QECRL: 174) entende-se a capacidade que o aprendente vai adquirindo de modo a formar e estruturar o seu discurso através de um conjunto de frases relacionadas entre si que constituam um todo com sentido. O locutor deve ser capaz de produzir um discurso, texto ou enunciado oral, coerente, em que o que pretenda transmitir esteja de acordo com o conhecimento que o interlocutor tem do mundo, respeitando três princípios gerais: o da **não contradição** (as situações representadas não podem ser logicamente incompatíveis); o princípio da **não tautologia**, que garanta a ausência da repetição de informações desnecessárias e o **princípio da relevância**, que permite ao aluno estruturar o seu discurso para que as situações apresentadas estejam relacionadas entre si e sejam, realmente, relevantes. Uma vez que as frases estão ligadas entre si, ou seja, estabelecem entre elas determinadas relações, o locutor deve estruturar o seu discurso de uma forma coesa, através de alguns mecanismos entre os quais se poderão destacar, por exemplo, os conetores ou articuladores do discurso.

Ao conjunto destas três componentes que, basicamente, constituem o *corpus* da competência comunicativa, segundo o QECRL, Canale (1980: 30) acrescenta, no entanto, uma quarta que, a meu ver, é muito relevante e proporciona aos aprendentes o que poderia designar-se por “muleta”. O autor denomina-a “competência estratégica” (*ibidem*). A competência implica que, quando ocorre uma falha na comunicação verbal, o falante deve

saber socorrer-se de algumas estratégias compensatórias: repetir frases, dar ênfase nas palavras principais, recurso à mímica, substituição de uma palavra da qual não se lembre por um sinónimo mais simples, entre outras.

Pelos motivos já descritos, tanto o Programa Curricular de Português, como o Programa de Alemão atribuem um enfoque especial ao desenvolvimento da competência comunicativa nas aulas. Sendo assim, propus-me a elaborar uma planificação de aulas que não só colocasse os discentes perante os processos de construção do sentido de um texto, como ainda os levasse a desenvolver a competência comunicativa, tendo em consideração as dificuldades diagnosticadas nos alunos.

Para contornar a dependência dos alunos face à figura do professor, evidenciada nas duas turmas, guiei-me por Emília Amor (1994: 94), que sustenta que a leitura funcional⁶ se constitui como “um instrumento básico e transversal no currículo de construção do saber”, pois quanto mais esta se desenvolver, mais apto o aprendente estará para, no futuro, poder corresponder de forma autónoma às mais variadas solicitações do dia a dia. Aliás, esta mesma proposta é feita no *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (2001: 24) que nos diz que,

“ [...] o que importa é fazer do aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, construir sentidos, [...] tornando-se progressivamente mais competente como leitor.”

Tornava-se igualmente urgente, pelas dificuldades diagnosticadas, nomeadamente na carência de competências sociais, planificar as aulas de modo a proporcionar aos alunos o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, de cooperação e, progressivamente, de autonomia. Leia-se, por exemplo, a importância que o documento supracitado atribui ao desenvolvimento de competências sociais nas aulas de Português (*ibidem*: 7-9):

“A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros [...], o desenvolvimento de um espírito crítico, [...] a promoção de valores e

⁶Leitura para pesquisa de dados e informações: selecionar/sublinhar palavras-chave, preencher lacunas, responder a questionários, formular perguntas sobre um texto, entre outras atividades do género.

atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres.”

Segundo Delors *et alii* (1996: 85-88), a percepção da interdependência e a compreensão do “Outro” permitem a realização de projetos comuns e a preparação para gerir conflitos no respeito pelos valores do “pluralismo, compreensão mútua e paz”, sendo “[...] o confronto através do diálogo e da troca de razão um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI”. Ainda no que concerne a este assunto, destaco a importância que para mim teve, ao longo da execução do meu trabalho, a reflexão feita no *Preâmbulo do Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*, cuja coordenação ficou a cargo de António Cachapuz (2002: 22):

“ [...] importa defender um outro olhar sobre a aprendizagem, menos centrada no professor, em favor de formas mais dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem centradas no aluno. Antecipam-se, assim, novas possibilidades conceptuais, mais enfocadas sobre os alunos [...]”.

Para dar resposta à ansiedade e ao bloqueio revelados por ambas as turmas perante a escrita criativa, foi-me muito útil acompanhar o pensamento desenvolvido por Fernanda Irene Fonseca (1994: 165-166), que refere a relevância do “texto livre”, esclarecendo, no entanto, que se torna indispensável gerar contextos para que este se manifeste de forma espontânea:

“[...] é preciso criar condições para que se manifeste essa necessidade. Antes da escrita individual deve vir a escrita coletiva, a reescrita, [...]”.

Por fim, considerando que a leitura não pode ser encarada como uma destreza que se limita a ser recetiva, escorei-me em Maria Armanda Costa (1992: 76):

“Para que bons níveis de compreensão sejam atingidos, é obrigatório que o indivíduo se aproprie do significado estrito do texto, que este seja integrado nos esquemas conceptuais que o sujeito já possui como modo de organização do seu conhecimento geral, da sua experiência filtrada pela

linguagem, armazenada na sua memória semântica. A informação nova extraída do texto, ao interagir com esquemas conceptuais pré-existentes, dá azo a que se crie uma representação individual modelada pelos saberes particulares do sujeito, [...].”

Diagnosticadas as dificuldades, e encontrado o eco da sua importância em sala de aula nas reflexões que sobre elas têm sido tecidas, consegui passar à fase da formulação clara da Questão-Problema, a que iria dar resposta durante o meu estágio:

Como poderei desenvolver nos alunos uma competência de leitura/escrita (Textkompetenz) mais eficaz, sem que eles se sintam inibidos em errar, fomentando o espírito de ajuda e de respeito pelo Outro?

2. Metodologia seguida - O Modelo das 3 Fases de Sabine Schmölzer-Eibinger

Como se sabe, nenhum conhecimento é construído unicamente pela pessoa, mas em parceria e colaboração com os outros, de acordo com o conceito pilar da psicologia de Vygotsky, cuja teoria assenta na concepção de que todos os seres humanos se constituem como tal mediante as relações que estabelecem com os outros⁷.

É, precisamente, a partir destas duas ideias centrais, a de ler para aprender e a de que o conhecimento se constrói em parceria com os outros, que nasce o meu interesse em aprofundar a leitura do Modelo das 3 Fases, com o qual entrei pela primeira vez em contacto nas enriquecedoras aulas de *Didática do Alemão II*, com a professora Simone Tomé.

Em pleno século XXI, os Programas Curriculares têm vindo a dar cada vez mais relevância à necessidade de desenvolver nos alunos saberes estruturantes que habilitem para a construção continuada e permanente de conhecimento, de modo a que os discentes estejam menos centrados no conhecimento factual e mais concentrados nas competências para o pensar, para o conhecer e para o agir. É esta atitude que, no meu entender, deve nortear todo o processo de ensino-aprendizagem. Aliás, segundo Cachapuz (2002: 22-

⁷ Para uma percepção geral da Psicologia do pensamento de Vygotsky leia-se: Palangana, I. C. (1994), *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)*, São Paulo: Edições Plexus.

30), importa criar na escola, ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento dos “saberes básicos: aprender a aprender; comunicar adequadamente; exercer cidadania ativa; desenvolver o espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos”. Munidos desses “saberes básicos”, o indivíduo caminhará na direção de

“[...] uma aprendizagem autónoma, de acordo com um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão pela construção do seu próprio saber [...]”

Pelo que foi exposto, poderei afirmar que a metodologia seguida durante os dois Ciclos de Investigação-Ação se alicerça num método bastante abrangente e complexo que de modo algum comporta a conotação redutora que normalmente se associa à palavra método.

Na sua obra, *Lernen in der Zweitsprache - Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (2008), Sabine Schmölzer-Eibinger, metodóloga e professora do ensino universitário em Graz, Áustria, procura dar resposta às dificuldades sentidas pelos docentes em transmitir conteúdos em turmas heterogéneas, compostas por alunos de nacionalidades diferentes, propondo um método adaptável, que visa desenvolver a competência de leitura/escrita em contexto da sala de aula (*ibidem*: 192)⁸: o Modelo das 3 Fases.

Numa escala bastante inferior àquela que se vive na Alemanha, as nossas escolas também acolhem numerosos alunos provenientes de outros países. Este facto, muito enriquecedor do ponto de vista da multiculturalidade, leva, no entanto, a que estes alunos enfrentem um problema semelhante ao descrito: aprender numa língua que não é a sua. Schmölzer-Eibinger defende que, para que se possa aprender de forma eficaz numa L2, os alunos têm de dispor de uma segura competência de leitura/escrita. O facto de um aluno estrangeiro ainda não ter devidamente interiorizadas as estruturas gramaticais da

⁸A emigração oriunda dos países de Leste origina turmas constituídas por alunos nativos, que obviamente dispõem de uma competência comunicativa mais sólida e suficientemente desenvolvida para poderem continuar a construção do seu conhecimento, e por crianças e jovens cuja língua-mãe não é o Alemão e que, por isso, poderão ainda estar numa fase inicial de interiorização das estruturas que compõem a língua alemã o que, no contexto ensino-aprendizagem acarreta, naturalmente, dificuldades de ordem diversa.

língua do país de acolhimento e, por esse motivo, não dispor de uma competência de leitura/escrita nessa mesma língua, tem sido apontado como sendo uma das causas do insucesso escolar nas crianças e jovens com *background* emigrante. Saliente-se, no entanto, que este Modelo das 3 Fases prevê o desenvolvimento dessa competência não só nas aulas de língua estrangeira, mas também nas aulas de língua materna. As tarefas e estratégias sugeridas no Modelo pretendem auxiliar os aprendentes, de um modo geral, a superar as dificuldades durante a receção e a produção textual, de modo a que não só possam compreender e transformar um texto, mas também manipulá-lo como um instrumento de aquisição de saberes (*ibidem*).

O Modelo é constituído por Fases e Subfases, diretamente relacionadas entre si, ao longo das quais o aluno executa diferentes tarefas, de modo a atingir uma manipulação de textos mais reflexiva. As tarefas de leitura, escrita e discussão sobre textos são realizadas num ambiente constante de partilha e colaboração entre pares e grupos, e caracterizam-se por serem metalinguísticas e metacognitivas, na medida em que conduzem os alunos a pensarem sobre a linguagem utilizada e sobre os conhecimentos que adquiriram. Embora possa parecer óbvio, convém salientar que, à medida que aumenta o nível de dificuldade das tarefas a executar, aumenta, na mesma proporção, a exigência linguística e cognitiva (*ibidem*). Sendo assim, não é de surpreender que, neste Modelo, a ordem das Fases (e Subfases) tenha que ser rigorosamente respeitada.

Passarei, então, a expor a designação e finalidade das Fases e Subfases, bem como a exemplificar algumas das tarefas e estratégias que as compõem:

- Fase 1 - Fase de **Ativação dos Pré-Conhecimentos**⁹
- Fase 2 - Fase de **Trabalho com Textos**¹⁰ e que se divide nas Subfases:
 - 2. 1. - **Construção do Texto**¹¹;
 - 2. 2. - **Reconstrução do Texto**¹²;
 - 2. 3. - **Focagem e Expansão do Texto**¹³;
- Fase 3 - Fase de **Transformação do Texto**¹⁴.

No original: ⁹Wissensaktivierung; ¹⁰Arbeit an Texten; ¹¹Textkonstruktion; ¹²Textrekonstruktion; ¹³Textfokussierung & Textexpansion; ¹⁴Texttransformation.

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos

O processo de aprendizagem torna-se especialmente eficaz quando, depois de ativarem os pré-conhecimentos, os alunos estabelecem associações entre estes e os conhecimentos novos (*ibidem*: 193), veiculados pelos textos. Deste modo, nesta Fase, as tarefas visam contribuir para uma redução das dificuldades na apropriação dos sentidos de um texto, devendo suscitar nos alunos não só uma ativação dos seus pré-conhecimentos relacionados com o tema do texto, mas também a estimulação de ideias e pensamentos espontâneos (*ibidem*: 194).

Nesta Fase, a autora refere tarefas de “escrita associativa¹⁵” e de “falar associativo¹⁶”. Nas primeiras, o aluno deve passar para o papel todas as ideias e pensamentos que lhe ocorrem. Note-se que não se trata somente de dar azo à criatividade e às emoções dos alunos, mas de ativar neles os saberes relacionados com o(s) tema(s) do(s) texto(s). Partindo de um estímulo dado pelo professor (uma imagem, uma palavra, um título, um trailer, entre outros), o discente deve escrever (construindo frases completas), durante cerca de dez minutos¹⁷, tudo aquilo que lhe ocorre a esse propósito, sem interromper o fluxo da escrita¹⁸. Se, em determinado momento, o aluno não tiver mais ideias ou se se deparar com um bloqueio mental, deve continuar a atividade mecânica da escrita, através, por exemplo, de sequências contínuas da letra -l minúscula (cf. anexo 5), até lhe surgir um novo pensamento/ideia. Para além disso, o método prevê que o aluno, nesta Fase, pode produzir textos na língua em que se sentir mais à vontade (*ibidem*). Baseando-me na minha experiência de aplicação deste Modelo nas turmas em que lecionei, considero muito positivo o facto de os alunos, nesta Fase, não terem ainda que se preocupar com qualquer tipo de erros. Durante as regências, apercebi-me de que poder escrever, mesmo com erros, desinibe os alunos que, normalmente, têm pânico de errar. No que concerne aos objetivos que subjazem ao “falar associativo”, eles são idênticos aos da “escrita associativa”, ativando-se também pré-conhecimentos de temas que serão tratados no texto através de atividades de expressão oral.

No original:¹⁵*assoziatives Schreiben*; ¹⁶*assoziatives Sprechen*.

¹⁷O tempo deve ser adaptado de acordo com a faixa etária e os conhecimentos linguísticos dos alunos.

¹⁸*Pausenloses Schreiben* - Esta tipologia de tarefa é um procedimento da didática da escrita multilingue, de Antonie Hornung (cf. *Zur eigenen Sprache finden - Modell einer plurilingualen Schreibdidaktik* (2002) - Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 234, Tübingen: Edições Max Niemeyer) que se inspirou na “écriture automatique” dos surrealistas franceses.

Exemplos de atividades e tarefas para esta Fase, previstas no Modelo, com a finalidade de “escrita associativa” (*ibidem*: 195)

Perante o tema (a definir pelo professor), os alunos percorrerão as seguintes etapas de trabalho:

1. Trabalho individual - Durante cinco minutos, o aluno deve escrever tudo o que lhe ocorrer sobre o tema definido (o fluxo da escrita não deve ser interrompido, mesmo quando não surgirem mais ideias);
2. Trabalho de pares – Face ao trabalho realizado em 1, o aluno deve ler os textos produzidos e partilhar as ideias sobre o tema para construir um texto em conjunto que poderá, eventualmente, candidatar-se a um concurso que se realize na turma;
3. Trabalho de grupo – Cada grupo deve definir três critérios mediante os quais os textos produzidos devem ser classificados;
4. Plenário – De entre todos os critérios definidos pelos grupos, a turma deve escolher cinco (três alunos da turma observam o processo de tomada de decisão, para depois falarem sobre o que viram e ouviram);
5. Plenário – Ainda em plenário, os alunos devem avaliar os textos uns dos outros de acordo com os critérios encontrados em 4 e atribuir-lhes uma pontuação;
6. Trabalho de grupo – Neste momento tem lugar a partilha de experiências e a reflexão em conjunto acerca dos aspetos a ter em consideração na produção de futuros textos.

Variantes das atividades acima referidas

Em lugar da definição de critérios, referida no ponto 3, os textos poderão ser, simplesmente, melhorados em conjunto, devendo os alunos alterar, corrigir, melhorar ou expandir os seus textos de acordo com as sugestões e críticas dos colegas de grupo, que serão sempre encaradas de forma construtiva (os textos podem expor-se na parede da sala de aula, no corredor da escola, numa revista ou jornal da escola ou inseridos numa *homepage*).

Exemplos de atividades e tarefas para esta Fase, previstas no Modelo, com a finalidade de “falar associativo” (*ibidem*: 206)

Perante um tema (a definir pelo professor), e tal como para a “escrita associativa”, também para o “falar associativo”, os alunos deverão percorrer várias fases de trabalho:

1. Trabalho de pares - Entre várias imagens selecionadas pelo professor, que devem estar relacionadas com o tema a tratar na aula, os pares devem escolher uma imagem e, durante cinco minutos, discursar em frente à turma sobre as impressões que a imagem lhes suscita, tentando não interromper o discurso;
2. Trabalho de grupo - A propósito da descrição e dos comentários sobre a imagem trabalhada em 1, os alunos devem selecionar três aspetos que tenham sido referidos e redigir um texto¹⁹ relacionado com esses tópicos, acrescentando ideias. Um elemento do grupo deve observar o processo de escrita (se foi demorado, rápido, se houve consenso entre os elementos, etc.), para posteriormente relatar as suas impressões;
3. Trabalho de grupo – Nesta etapa, os alunos devem ler os textos uns dos outros e referir o que lhes agrada mais ou menos, reformulando o texto de acordo com o que foi dito;
4. Plenário – Finalmente, os discentes devem organizar uma exposição em que relacionem as imagens com os textos que delas resultaram. A exposição pode ser feita na sala de aula, num portefólio, na *homepage*, entre outros lugares.

Fase 2 - Trabalho com Textos

Nesta fase nuclear do Modelo (que se divide em três Subfases), os alunos são impelidos a ler textos, a escrever sobre textos, a reconstruí-los, a refletir sobre eles, a discuti-los, a interpretá-los, a expandi-los e a usá-los como um meio de aquisição de saberes. O professor desenvolve estratégias de receção e de produção de modo a que o aluno reconstrua os sentidos veiculados pelos textos, independentemente da sua linguagem ser mais ou menos hermética e dos seus contextos socioculturais serem mais ou menos conhecidos dos alunos (*ibidem*: 192; 196).

¹⁹A tipologia do texto pode ser livre ou definida pelo professor.

Subfase 2. 1. - Construção do Texto

Durante as tarefas associadas a esta Subfase, os alunos entram em contacto com fragmentos de um texto (frases soltas, parágrafos, palavras, expressões).

Exemplos de atividades e tarefas para esta Subfase, previstas no Modelo, com a finalidade da “Construção do Texto” (*ibidem*: 207-208):

I - Material: as primeiras frases de um texto;

1. Trabalho de pares – Os alunos devem completar as frases fornecidas e com elas produzir um texto;
2. Trabalho de grupo – Nesta atividade, os pares devem integrar um grupo constituído por vários outros pares para compararem os textos produzidos em 1 e darem sugestões para os melhorar;
3. Trabalho de pares – Os alunos devem regressar aos pares inicialmente formados para reformularem o seu texto de acordo com as sugestões ouvidas;
4. Trabalho de grupo – De novo em grupo, os alunos refletem sobre os textos melhorados em 3 e constataam as alterações introduzidas;
5. Plenário – Juntamente com os alunos, o professor valida ou corrige as sucessivas reelaboraões textuais.

II - Material: o início ou o fim da frase de cada um dos parágrafos do texto, que os alunos deverão trabalhar de acordo com as várias etapas sugeridas em **I**.

III - Material: um texto lacunar (sem articuladores, conjunções, palavras-chave, verbos, adjetivos, substantivos concretos ou abstratos, entre outros);

1. Trabalho de pares – Os alunos devem preencher os espaços de acordo com as indicações prévias do professor;
2. Trabalho de grupo – Neste ponto, os discentes devem comparar as soluções e deliberar sobre a mais adequada;
3. Trabalho de grupo – Nesta fase, o professor revela a totalidade do texto, devendo os alunos comparar o texto que construíam com o original que agora conhecem, constatando diferenças e semelhanças.

Como se vê, o método não obedece sempre a um esquema rígido e rotineiro, permitindo ao professor desenvolver numas aulas atividades em plenário e noutras não. O mesmo se verifica para os trabalhos de grupo que às vezes se restringem apenas aos trabalhos de pares e vice-versa.

Subfase 2. 2. - Reconstrução do Texto

Tal como a designação da Subfase indica, os alunos devem reconstruir, quer oralmente, quer por escrito, um texto que ouviram ou leram na sala de aula.

Exemplos de atividades e tarefas para esta Subfase, previstas no Modelo, com a finalidade da “Reconstrução do Texto” (*ibidem*: 209):

I - Material: um texto breve (ou fragmento textual) que será lido pelo professor (o texto também pode ser lido por um aluno, desde que tenha uma competência de leitura eficiente);

1. Trabalho de grupo – Os alunos devem reconstruir por escrito o texto que ouviram. O texto por eles produzido tem de ser coerente e coeso. À semelhança de outras Subfases, um aluno do grupo deve observar o processo e, no final, descrever o que observou: houve consenso e aceitação da opinião dos outros? o processo de escrita foi demorado? foi rápido?;
2. Trabalho de grupo – Os discentes devem comparar o texto que reconstruíram com o de outro grupo, conversando sobre diferenças e/ou semelhanças. Devem ainda partilhar ideias sobre formas de melhorar o texto que produziram;
3. Trabalho de grupo – Nesta fase, o professor divulga o texto que leu e os alunos devem compará-lo com o que produziram, conversando sobre as diferenças e semelhanças.

Subfase 2. 3. - Focagem e Expansão do Texto

Com esta Subfase pretende-se que o aluno saiba reconhecer num texto a informação essencial, especialmente quando se está perante um texto longo e de vocabulário complexo. As tarefas que compõem esta Subfase pretendem desenvolver nos

alunos a capacidade de distinguir o essencial do acessório através da seleção, interpretação e reorganização da informação veiculada por um texto, bem como através da leitura global, detalhada e funcional²⁰ (*ibidem*: 200; 210).

Exemplos de atividades e tarefas para esta Subfase, previstas no Modelo, com a finalidade da “Focagem e Expansão do Texto” (*ibidem*: 201; 211):

I - Material: um texto (que pode ser o texto que foi trabalhado nas Subfases anteriores);

1. Trabalho de pares – Os alunos devem resumir por escrito o conteúdo do texto numa só frase;
2. Trabalho de grupo – A frase construída em 1 é apresentada aos restantes elementos do grupo, gerando partilha de opiniões para a reformularem;
3. Trabalhos de pares – De novo organizados em pares, e a partir da(s) frase(s), os alunos devem elaborar um texto para o jornal da escola ou para o diário da turma, para o portefólio, etc.;
4. Trabalho de grupo – Nesta fase, os alunos devem comparar os seus textos, trocar opiniões e, em função delas, melhorar o texto construído em 3.

II - Material: um texto qualquer que é divulgado desde o início aos alunos;

1. Trabalho de pares – Os alunos, organizados em pares, devem selecionar a parte do texto que melhor exprima o assunto;
2. Trabalho de grupo – Agora em grupo, os alunos devem partilhar e fundamentar a decisão que tomaram para chegarem a uma conclusão;
3. Trabalho de pares – Os alunos devem produzir um texto no qual encaixem a passagem selecionada;
4. Trabalho de grupo – Os discentes devem ler os textos uns dos outros e partilhar opiniões de forma a aperfeiçoarem os seus próprios textos;
5. Plenário – Poderá haver ou não plenário.

III - Material: o professor distribui um texto diferente por cada grupo;

1. Trabalho individual – O aluno deve ler o texto e tentar compreender o essencial;
2. Trabalho individual – O texto deve ser lido uma segunda vez para que o aluno apreenda

²⁰Cf. nota de rodapé nº 6 na p. 18.

os seus detalhes, sublinhando as frases ou a(s) palavra(s)-chave mais importante(s);

3. Trabalho de grupo – Reunidos em grupo, os alunos devem formular por escrito uma frase-chave que resuma o conteúdo essencial do texto;

4. Trabalho de grupo – O grupo deve eleger um colega para circular pela sala, procurando um grupo que tenha lido um texto diferente e com ele trocar as frase-chave encontradas. De acordo com a frase-chave do grupo, os alunos formulam três perguntas que sejam essenciais e pertinentes para a compreensão do sentido do texto que desconhecem. O grupo que formulou essa frase-chave deve responder;

5. Trabalho de grupo – De acordo com as respostas que receberam, os alunos devem desenvolver a frase-chave e produzir um texto em que acrescentem os seus conhecimentos sobre o tema;

6. Trabalho de grupo – Nesta fase, os grupos voltam a trocar os textos entre si, partilhando opiniões sobre formas de afinar o texto de acordo com os comentários dos colegas.

Fase 3 - Transformação do Texto

Na última Fase do Modelo, os alunos reconstroem e transferem o(s) conhecimento(s) adquirido(s) através do(s) texto(s) que trabalharam para uma tipologia textual diferente. Isto é, o professor disponibiliza aos alunos textos preferencialmente diversos, mas que abordem a mesma temática dos textos trabalhados nas Fases anteriores e a corporizem num qualquer trabalho que pressuponha produção textual: um *PowerPoint*, um relatório, mapas e gráficos legendados, uma reportagem, etc.

Exemplos de atividades e tarefas para esta Fase, previstas no Modelo, com a finalidade da “Transformação do Texto” (*ibidem*: 214-215):

I - Material: o professor distribui um texto diferente por grupo sobre o mesmo tema;

1. Trabalho de grupo – Os alunos devem sublinhar a informação essencial do texto;

2. Trabalho de grupo – Os discentes devem procurar informações diferentes sobre o tema junto dos outros grupos. Opcionalmente podem consultar enciclopédias, ou ir à biblioteca da escola ou à *Internet*, para produzir um texto que reúna a informação que consideram

importante. Este ponto 2 pode prolongar-se por mais do que 1 aula, dependendo do grau de dificuldade da tarefa;

3. Trabalho de grupo – Os alunos devem trocar entre si os textos que redigiram, propondo melhorias do que devem reformular;

4. Trabalho de grupo – Nesta etapa, os discentes devem organizar uma revista com os textos produzidos, ilustrando-os com imagens, desenhos ou fotos. Tal como para o ponto 2, esta fase pode não ter lugar apenas na sala de aula.

II - Material: o professor distribui um texto literário: conto, fábula, lenda, poema, entre outros;

1. Trabalho de grupo – Os estudantes devem transformar o texto narrativo num texto dramático, fazendo intervir várias personagens;

2. Trabalho de grupo – Os alunos devem ler ou representar o texto produzido;

3. Trabalho individual – Cada aluno deve redigir um texto que sintetize as cenas que mais agradaram. Esta atividade pode não ter lugar apenas na sala de aula, mas desenrolar-se como TPC.

OBSERVAÇÕES

Como se pode depreender da leitura deste capítulo, a aplicação total do Modelo das 3 Fases exige uma sequência de não menos do que 3 aulas consecutivas de noventa minutos. No entanto, cada aula deve preservar a sua unidade própria, garantindo que os alunos iniciam e terminam uma determinada tarefa, embora tarefa não seja sinónimo de Fase. Trata-se, portanto, de um método de execução complexa e morosa, que exige da parte do professor um pleno e prévio domínio de todas as implicações e Fases do Modelo, bem como uma boa capacidade de monitorização e gestão dos processos.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO DOS CICLOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. Estratégias usadas na preparação dos Ciclos de Investigação-Ação

Para evitar cair em repetições desnecessárias, antes de passar a uma descrição dos Ciclos de aplicação deste Projeto de Investigação-Ação na turma 12º J, na disciplina de Comunicar em Alemão, e na turma 10º E, na disciplina de Português, mencionam-se as estratégias que foram uma constante em ambas as turmas:

- a estruturação das tarefas, das planificações e dos desenvolvimentos de aula, bem como a criação dos materiais aplicados nas turmas, fizeram-se na íntegra de acordo com o Modelo das 3 Fases;
- durante a estruturação das atividades, houve a preocupação em combinar, sempre que possível, as quatro macrocompetências - ler, escrever, ouvir e falar (Krumm, 2001), pois a implementação de uma delas ativa, necessariamente, todas as outras, proporcionando uma aquisição de conhecimentos mais eficiente. No mundo real, as competências não se usam isoladamente. A título de exemplo: o simples atender de um telefonema pressupõe o ouvir (escutar), a comunicação oral (falar) e, para tirar apontamentos do que nos diz o interlocutor, a escrita e a leitura (revisão do que se apontou);
- para que os alunos entendessem o que lhes ia propor ao longo das várias aulas, procedi à apresentação de um *PowerPoint* (anexos 1 e 2) a explicar em que consistia o Projeto de Investigação-Ação num Curso de Mestrado, dando-lhes conta dos fundamentos da minha Investigação e do método escolhido, explicando-lhes as tarefas que as turmas realizariam;
- para que não houvesse contratempos devido a esquecimentos, nada oportunos para o bom desenvolvimento de uma aula, mas tão característicos das faixas etárias dos alunos, organizei, por aluno, uma pasta A4 com o nome e número, a fim de que pudessem reunir sempre o material trabalhado durante cada uma das aulas e que me era entregue no final de cada aula. Deste modo, para além de terem sempre o

material disponível, foi-me possível verificar em casa a execução das tarefas, proceder a reflexões e, sempre que se justificasse, a reformulações das atividades;

- criei uma lista pré-definida com os elementos que constituiriam os grupos não só para evitar o reboiço em sala de aula e rentabilizar o pouco tempo disponível, mas, fundamentalmente, para conseguir uma equilibrada mistura de alunos mais seguros e sabedores com alunos com mais dificuldades de forma promover a colaboração e a entreajuda. Assim, incitou-se à colaboração e participação de todos, promovendo o equilíbrio entre conhecimentos e competências diagnosticadas nos alunos, princípio-chave deste Modelo, que vai ao encontro da atenção à diferenciação pedagógica;
- assegurei a requisição e entrega de dicionários monolíngues e de sinónimos para todas as aulas, para o esclarecimento de vocabulário desconhecido e para a substituição lexical, a fim de evitar a repetição de palavras durante a produção textual. Este manuseamento veio a tornar-se um fator crucial no desenvolvimento da autonomia;
- acautelei a requisição de salas equipadas com computadores e projetores multimédia, bem como de computadores portáteis e extensões, sempre que o desenvolvimento de aula previa uma pesquisa de informação e/ou a redação de textos em computadores. Desta forma, pretendia-se favorecer um clima de aprendizagem em espaços maiores, fugindo à rotina habitual das salas de aula e dos métodos tradicionais;
- na Fase de Ativação dos Pré-Conhecimentos, os alunos puderam escrever sem se preocuparem com erros de natureza ortográfica ou sintática. Poder escrever, mesmo com erros, predispõe o aluno para a escrita, impedindo que se deem falhas ou bloqueios no fluxo das ideias, minimizando-se os receios e a falta de segurança (no momento final desta Fase, e só depois dos textos terem sido aperfeiçoados e melhorados pelos alunos, procedeu-se à correção em plenário);
- num primeiro momento, e para habituar os alunos a uma reflexão individual, a realização das tarefas fez-se individualmente, ao que se seguia uma partilha para comparação, resolução e reflexão em grupo de pares. Para melhorar, acrescentar

e esclarecer dúvidas, continuava-se a discussão em trabalho de grupo, após a qual se passava para a correção definitiva e discussão em plenário;

- para orientar e esclarecer dúvidas quanto às tarefas a resolver, procedi sempre à leitura dos enunciados, dando uma explicação dos diversos momentos do trabalho a realizar, pois sou de opinião de que a aprendizagem se torna mais eficaz quando os alunos sabem de antemão qual a finalidade de uma determinada tarefa e o que o professor pretende deles;
- a fim de minimizar distrações, sempre que a tarefa de trabalho de grupo implicava um fragmento textual diferente, cada elemento do grupo dispunha de uma cópia do material;
- a seleção dos alunos com função de porta-voz para a leitura em voz alta e as idas ao quadro foi feita entre os elementos de grupo.

Note-se que procederei em primeiro lugar ao relato do desenvolvimento das aulas na turma da disciplina de Comunicar em Alemão, porque me reporto ao primeiro ano de estágio, a primeira experiência que tive de aplicação do Modelo.

Correndo o inevitável risco de redundância, a descrição das diversas Fases e Subfases de aplicação do método *in loco* recuperará, obviamente, alguns aspetos já enunciados no capítulo II.

2. Primeiro Ciclo - 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão

Subordinada ao tema “*Das Memorial*”²¹, a ideia para a planificação dos cinco blocos de regências surgiu quando a minha orientadora me convidou para acompanhar a turma a uma visita de estudo, que ocorreu no dia nove de fevereiro do ano letivo de 2011/2012. No âmbito da disciplina de Português, os alunos dos 12ºs anos, foram conhecer o Palácio Nacional de Mafra através de uma visita guiada. Para além de

²¹Título em Alemão do romance de José Saramago, *O Memorial do Convento*.

visitarem o monumento, os alunos puderam assistir à adaptação para teatro do romance de José Saramago, *O Memorial do Convento*, que no terceiro período veio a ser abordado nas aulas de Português.

Depois de ter encontrado um texto em língua alemã que não só resume o romance, mas também fornece uma perspetiva histórica do reinado de D. João V, elaborei um guião com perguntas intencionalmente dirigidas para o conteúdo da peça a que assistiram. O guião, preenchido durante a visita, foi a ferramenta que me permitiu orientar a atenção dos alunos para determinados aspetos focados no texto. Devido às particularidades desta turma, e para ir ao encontro da diferenciação pedagógica (*Binnendifferenzierung*), para que não esmorecesse mesmo antes de iniciar o Primeiro Ciclo, o guião foi entregue numa versão alemã e numa versão portuguesa (anexos 3 e 4).

Tal como já referido, as planificações foram integralmente estruturadas de acordo com o que está previsto no Modelo das 3 Fases, através de um percurso gradual de compreensão e apropriação dos conteúdos veiculados pelo texto. Neste caso, as atividades conduziram os alunos ao objetivo final da Subunidade Didática: a produção escrita em língua alemã de uma notícia (sobre a visita de estudo ou a dramatização da peça); a produção de uma fotorreportagem ou de um pequeno vídeo sobre o Palácio Nacional de Mafra, legendado em língua alemã.

Depois de diagnosticar as dificuldades da turma, muito embora, durante as regências fora dos Ciclos do Projeto de Investigação-Ação, esta tenha sido sempre muito recetiva às diferentes propostas de trabalho, como a mesma não tinha hábitos de estudo, o que a situava num nível de conhecimentos aquém do que seria desejável, optei por tarefas mais simples. Esta opção não se deve, exclusivamente, ao nível de conhecimentos dos alunos, antes ao facto de o Modelo prever o respeito pelo ritmo individual. Como só dispunha de cinco blocos de aulas, esta pareceu-me ser a melhor forma de agilizar os diferentes momentos. Gostaria, no entanto, de deixar claro que esta seleção de tarefas não deve ser confundida com facilitismo, até porque todas as propostas no Modelo, das mais simples às mais exigentes, requerem dedicação e empenho da parte dos alunos.

2. 1. Desenvolvimento das aulas

45' - Regência dia: 24/02/12

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos

Perante a observação de duas imagens (anexo 5) que, pelo menos desde a visita de estudo, já faziam parte do universo dos aprendentes, os alunos escreveram durante cerca de dois a três minutos²², sem interromperem o fluxo da escrita, todas as ideias/pensamentos que lhes iam surgindo, construindo frases curtas (anexo 6). Terminada a tarefa, os alunos partilharam com o par o que escreveram e, para a elaboração de um texto breve que contivesse as ideias de ambos, chegaram a um consenso quanto à informação que ainda gostariam ou não de acrescentar (anexo 7). Conforme já foi dito, no Modelo, a escrita é perspectivada como um processo de colaboração entre pares ou grupos, em que se dá uma atenção especial à interação, à partilha e à entreaajuda entre os diversos elementos. Segundo a metodóloga, a partilha de opiniões ajuda a desbloquear os alunos com receio de falhar. Outros autores chamam-lhe *erfolgsorientierte Aufgaben*²³.

Mesmo não estando familiarizados com o Modelo, durante a Fase de Ativação dos Pré-Conhecimentos, todos os alunos tiraram alguns apontamentos. Estes apontamentos, que aos olhos de muitos poderia constituir uma mistura de tópicos confusos e incoerentes, foi, na realidade, a base (cf. anexos 6 e 7) para todo o trabalho posteriormente desenvolvido, nomeadamente para a produção escrita que é precisamente o objetivo desta Fase.

Embora não estivessem habituados a este género de atividade, os alunos mantiveram-se empenhados, participativos e, surpreendentemente, interessados.

²²Em alemão, esta estratégia designa-se “pausenloses Schreiben” e prevê que se escreva ininterruptamente, entre cinco a dez minutos. No entanto, dado que os alunos não estavam habituados ao método, optei por reduzir o tempo.

²³Possível tradução: tarefas orientadas para o sucesso - cf. Koenig, Michael (2005), “Grammatikübungen unter der Lupe - Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene”, in *Französisch heute*, 36.

90' - Regência dia: 29/02/12

Continuação Fase 1

Para manter a continuidade das atividades da aula anterior, dei a possibilidade aos grupos de pares de terminarem a tarefa que tinham iniciado na aula anterior. A intenção foi permitir aos alunos com mais dificuldades cumprirem com sucesso o que lhes tinha sido pedido, motivando-os sem pressão.

No momento seguinte, os pares reuniram-se em dois grandes grupos. Os textos produzidos foram lidos aos restantes elementos para que, entre todos, decidissem se haveria alguma ideia extra que gostassem de acrescentar ao texto final. Um elemento redigiu o texto num computador portátil, guardando-o na minha *pen*. Para que todos pudessem participar e dar a sua opinião, os textos foram projetados, lidos em voz alta e corrigidos em plenário.

Subjacente a toda esta atividade de partilha, reflexão e tomada de decisões está a noção de aperfeiçoamento sucessivo do texto, até se chegar a uma versão final ponderada (anexo 8).

45' - Regência dia: 02/03/12

Subfase 2. 1. Construção do Texto

Para que os alunos procedessem à (re)formulação de hipóteses, pretendeu-se que nesta Subfase eles estabelecessem o primeiro contacto com o texto através de fragmentos (frases soltas, inícios, meios ou fins de parágrafos, entre outros constituintes do texto). Na nossa aula, a prossecução deste objetivo fez-se mediante a ordenação dos parágrafos do texto informativo *Das Memorial* e através do preenchimento lacunar com as palavras indicadas. Para que, intuitivamente, os alunos reconhecessem alguns mecanismos de coesão e coerência textual, os parágrafos foram divididos de forma a permitir que os discentes encontrassem uma lógica de sentido entre os mesmos (anexos 9 e 10). Assim, através destas tarefas, os alunos viram-se impelidos a ler os parágrafos, a encontrar unidades de sentido, a reler novamente e assim sucessivamente. Ou seja, os alunos entraram em contacto com estruturas até então desconhecidas, apropriando-se

globalmente dos conteúdos inerentes ao texto²⁴

Para que os alunos procedessem à correção das atividades, preparassem a leitura do texto em silêncio, sublinhando palavras difíceis, foi-lhes entregue o texto original²⁵ (anexo 11). As tarefas foram realizadas colaborativamente, desenvolvendo-se a expressão oral.

90' - Regência dia: 07/03/12

Subfase 2. 2. Reconstrução do Texto

Dado que os alunos tinham preparado a leitura na aula anterior, solicitei-lhes que a repetissem de forma silenciosa e que se elucidassem no dicionário acerca das palavras sublinhadas. Depois disso, os alunos leram o texto.

Embora reconheça que a leitura em voz alta não deva ser interrompida, fiz uma breve pausa no final de cada parágrafo para que, em plenário, os alunos esclarecessem as dúvidas uns aos outros, resumissem o texto e me imitassem na articulação de vocábulos menos bem pronunciados. Durante este esclarecimento, permiti-lhes que se expressassem na língua alemã e na língua materna (curiosamente, pude observar que os alunos recorriam mais à língua alemã).

Mais uma vez se verificou o espírito colaborativo de partilha da informação e da resolução das dificuldades de compreensão textual. A turma verbalizou as hipóteses formuladas, reconstruiu o texto oralmente, apreendendo mais detalhadamente os pormenores do mesmo, preparando-se para a Fase seguinte.

Subfase 2. 3. Focagem e Expansão do Texto

Depois de ter distribuído um parágrafo diferente do texto por cada grupo, os alunos leram-no enquanto simultaneamente sublinhavam a(s) ideia(s)-chave. A fim de chegarem a uma conclusão, partilharam e compararam as palavras sublinhadas com os restantes elementos do grupo. A folha de trabalho contemplava uma pequena tabela com conjunções, introduzidas em aulas anteriores (anexo 12). Com o auxílio destas, os alunos

²⁴Cf. Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): "Ein 3-Phasen Modell zur Förderung der Textkompetenz", in *Fremdsprache Deutsch*, 39, p. 30; ²⁵Algumas tarefas envolveram o trabalho com parágrafos e/ou fragmentos do texto, por isso, neste relatório, sempre que se faz referência ao "texto original", refiro-me ao texto completo, ao original.

construíram uma a duas frases completas que foram lidas e escritas no lado esquerdo do quadro branco. No final, com a participação de todos, surgiu o resumo do texto (anexo 13).

De acordo com o Modelo, estas tarefas permitem aos alunos aprender a distinguir entre o que é essencial e o que é acessório num texto, enquanto reformulam as hipóteses em grupo. Trata-se de atividades de seleção, interpretação e reorganização de unidades de sentido, que impelem o aprendente a uma leitura mais atenta do que seria habitual.

90' - Regência dia: 09/03/12

Fase 3 - Transformação do Texto

Conduzidos ao objetivo final da Subunidade Didática, os conteúdos, apreendidos através do texto *Das Memorial*, foram transferidos para uma tipologia de texto diferente.

Por não terem trazido o material combinado para a elaboração do trabalho final (fotografias e/ou o filme captados durante a visita de estudo), não restou aos grupos outra opção senão a de redigirem uma notícia acerca da visita de estudo, para a qual preparei uma ficha informativa com tópicos de apoio²⁶ e orientações a relembrar algumas características deste género jornalístico (anexo 14).

2. 1. 1. Apreciação dos alunos - Gráficos

Relativamente ao Ciclo mencionado, constatei que os resultados dos alunos, mesmo não estando acostumados ao Modelo das 3 Fases, se mostraram francamente positivos. Produziram textos interessantes, coerentes e livres de erros ortográficos graves (anexo 15), mesmo que tenham demorado mais tempo do que o normal para a resolução das tarefas. Facto indiscutível, e que me deu uma grande satisfação, foi a participação e persistência dos alunos mais inseguros, que, inclusivamente, contribuíram com ideias e soluções válidas. Durante a execução das tarefas, a turma manteve-se motivada, tendo-se assistido a um ambiente descontraído (que não deve ser confundido com “confuso”), num permanente espírito de entajuda e colaboração. No entanto, mesmo perante resultados

²⁶*Redemittel*

positivos, durante e após o Primeiro Ciclo de regências, foram algumas as questões que coloquei a mim própria:

- Será que os alunos produzirão textos da mesma qualidade, se não lhes facultar apoios (*Redemittel*) nas fichas de trabalho?
- Poderá a ausência desses apoios ser um fator de inibição/bloqueio para os alunos com mais dificuldades?
- Manter-se-á o ambiente de descontração, empenho e participação?
- Terei sido demasiado solícita nas ajudas durante a monitorização dos trabalhos individuais e em grupo?
- Será que os alunos se desmotivam durante a resolução das tarefas, se eu os pressionar relativamente ao tempo de que dispõem?
- Poderão os resultados ser ainda melhores se elaborar um texto mais simples, mais adequado à faixa etária dos alunos?
- Terei orientado excessivamente os alunos, com a preocupação de que tudo resultasse?

A auscultação das opiniões acerca das tarefas realizadas ao longo das três Fases do Modelo (e Subfases) fez-se por meio de um inquérito (anexos 16 e 17), entregue aos alunos cerca de uma semana depois do termo do Primeiro Ciclo. Esta aplicação, bem como os consequentes comentários dos alunos, foram fundamentais não só para que pudesse refletir acerca das questões acima referidas, mas também para planificar a introdução de elementos diferenciadores no Segundo Ciclo.

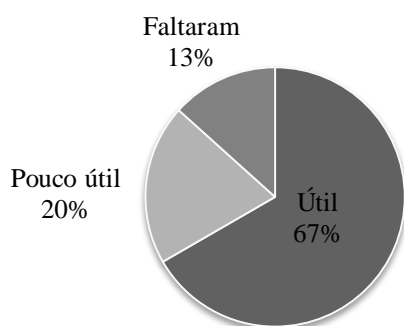
O inquérito contemplou quinze alunos na turma 12º J e trinta alunos na turma do 10º E. A parcela “faltaram” representa aqueles alunos que, por terem faltado a uma determinada aula, não responderam à questão. À direita de cada gráfico, estão trechos de frases que representam uma amostra do que foi comentado. Os textos estão conformes aos originais que me entregaram sem qualquer correção da minha parte.

Gostaria de referir que não me foi possível distribuir o questionário na turma 10º E, no final do Segundo Ciclo de regências, pois, como já nos encontrávamos no terceiro período, a um mês do termo das aulas, os alunos estavam em plena fase de testes e de avaliação da oralidade, não tendo sido possível encontrar disponibilidade no horário da turma para que se procedesse à entrega e preenchimento do mesmo (os professores das outras disciplinas também estavam sobrecarregados).

Gráficos - Turma 12º J

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos (anexo 18):

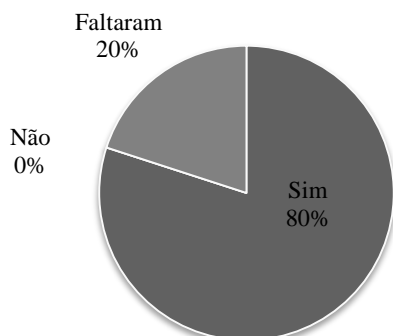
Dá a tua opinião sobre esta estratégia, indicando se ela foi ou não útil para a resolução das tarefas que se seguiram.



- “[...] estratégia útil para desenvolver a memória e acabamos sempre por reter informação para as tarefas[...]”.
- “[...] foi útil, pois consegui escrever de forma mais autónoma e ajudou-me a construir frases em alemão.”
- “Claro que sim, porque pudemos aproveitar a informação para as atividades seguintes.”
- “[...] estratégia algo curiosa, pois faz com que não paremos o raciocínio, mas não considero muito eficaz pois chega a uma altura em que já não sabemos o que havemos de escrever.”
- “[...] escrever sem parar ajudou a não perder o raciocínio, mas penso que só funciona durante pouco tempo porque perde-se um bocadinho o rumo.”

Continuação Fase 1:

Em seguida, reuniste com o teu par a informação e, em conjunto, produziram um texto. Refere se este processo te ajudou a escrever em alemão.



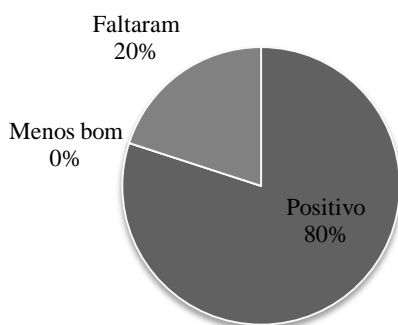
○ “[...] havia mais ajuda e troca de ideias o que eu não sabia o meu par sabia e vice-versa.”

○ “Ajudou, pois se já tínhamos o que escrever, foi só passar para a língua alemã.”

○ “[...] o facto de nos reunirmos com o colega é útil na construção de um texto mais completo.”

Continuação Fase 1:

Dá a tua opinião, mencionando os seguintes aspetos: o trabalho em grande grupo, a partilha da informação, a elaboração do texto, as dificuldades sentidas, o que gostaste mais ou menos, entre outros aspetos.



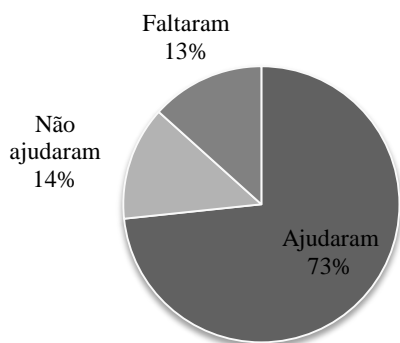
○ “[...] a entreaajuda entre o grupo com a partilha das ideias ajudou na elaboração do texto.”

○ “[...] gostei muito de ver as ideias que os outros tinham.”

○ “[...] produtivo, pois houve um grande espírito de entreaajuda[...].”

Subfase 2. 1. Construção do Texto:

Nesta aula ordenaste parágrafos de um texto, preencheste os espaços com as palavras indicadas [...]. Refere em que medida estas tarefas podem ou não ajudar os alunos na compreensão de um texto. Diz também se o vosso resultado foi muito diferente do texto original.

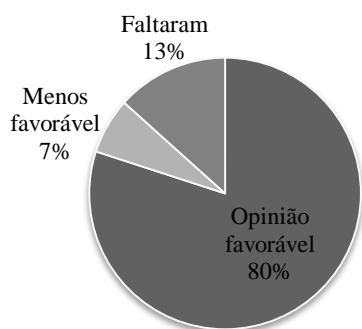


○ “Tarefas ajudaram na compreensão textual, pois a ordenação obriga a ler várias vezes e a fazer relações.”

○ “[...] texto muito difícil, mas a ordenação dos parágrafos não estava muito diferente do original.”

Subfase 2. 2. Reconstrução do Texto:

Depois da ordenação [...] os alunos leram o texto e explicaram aos colegas não só as palavras difíceis, mas também o conteúdo de cada um dos parágrafos. Diz o que pensas desta colaboração e em que medida isso te influenciou.



○ “A colaboração entre os grupos elimina o medo de errar e às vezes é mais fácil entender os colegas do que os professores.”

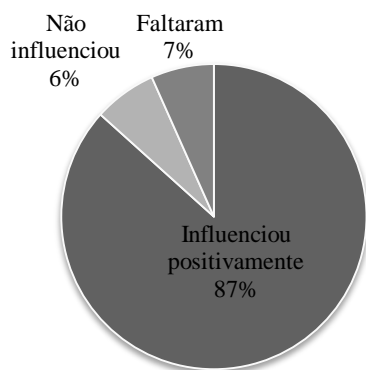
○ “Acho bem porque as dificuldades dos outros fazem com que estejamos atentos e a rever as nossas dificuldades.”

○ “A mim baralhou-me bastante, fiquei muito confuso.”

Subfase 2. 3. Focagem e Expansão do Texto:

Na tarefa seguinte, [...], partilhaste com o teu grupo as frases sublinhadas, chegaram a um consenso e redigiram ca. de 1-2 frases (com as ideias-chave de cada parágrafo). Depois, um elemento de cada grupo foi ao quadro escrever as frases. Com a ajuda das conjunções e da turma, surgiu o resumo no quadro branco. Diz o que pensas desta colaboração entre todos.

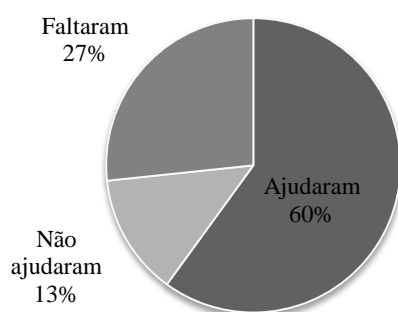
- “A tarefa foi bastante produtiva, pois foi mais fácil construir as frases em alemão.”
- “Foi interessante mas não me motivou.”



Fase 3 - Transformação do Texto:

Refere de que modo a resolução das tarefas realizadas ao longo das aulas te ajudou (ou não) na produção da notícia/fotorreportagem/vídeo/relatório da visita.

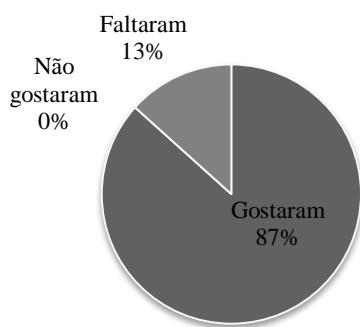
- “Ao longo das aulas anteriores fomos adquirindo mais vocabulário sobre Mafra o que ajudou na notícia.”



- “Não me ajudou muito; Como é em Alemão baralhou um bocado.”

Gráfico - Conselhos dos alunos para o 2º Ciclo:

Agora, gostaria que me dessem alguns conselhos para o 2º Ciclo de aulas: o que devo mudar, o que posso manter, tipologia de texto, entre outras coisas que queiras referir.



○ “Não mudaria nada. Apenas acrescentaria o visionamento de filmes.”

○ “Está tudo bem, mas devia haver mais tempo entre as tarefas.”

○ “[...] bom método, mas deverá ter mais atenção, pois o texto (*Das Memorial*) contém vocabulário um bocado difícil [...]”

2. 2. Segundo Ciclo - 12º J - Disciplina de Comunicar em Alemão

2. 2. 1. Estratégias de diferenciação relativamente às aplicadas no 1º Ciclo do Projeto

Tendo em vista as reflexões feitas ao longo do Primeiro Ciclo e as opiniões dos alunos, os elementos de diferenciação são os seguintes:

- já na posse dos vícios dos alunos quando trabalhavam em grupo, redefini a constituição dos grupos: a turma foi dividida em cinco grupos de três elementos e um de dois, mantendo-se esta constituição até ao final;
- o texto trabalhado, *Mein Traumurlaub* (tradução: “As minhas férias de sonho” - título do texto original e da Subunidade Didática), recorreu a vocabulário mais acessível e de acordo com a faixa etária dos alunos. Visualmente mais apelativo e com um *layout* diferente do texto *Das Memorial*, adequava-se na perfeição a um Curso Técnico de Turismo;

- na versão original, o texto é composto por cinco relatos breves nos quais as personagens contam onde e como gostariam de passar as suas “férias de sonho”. Uma vez que tinha feito uma redefinição dos grupos, criei e adicionei um sexto relato que aborda os festivais de música que têm vindo a realizar-se todos os anos no nosso país e que fazem as delícias de qualquer adolescente. Para que o relato do grupo de amigos, de origem alemã, fosse verosímil e com a finalidade de lhes instigar a curiosidade, procedi a uma pesquisa *online*, a fim de verificar o alinhamento do festival *Optimus alive*, que se realizou nesse verão de 2012;
- embora os restantes relatos não necessitassem de nenhuma alteração, acabei por fazê-lo para acrescentar alguns itens de foro cultural, a meu ver pertinentes para o curso em questão. Também neste caso todas as alterações introduzidas foram devidamente analisadas quanto à sua veracidade;
- para despertar nos alunos um saber enciclopédico produtivo, eliminei todas as imagens originais que ilustravam os relatos, pesquisando outras mais emblemáticas dos destinos em questão. Serve a título de exemplo a imagem do *Taj Mahal* que manipulei, inserindo algumas nativas vestidas com saris coloridos. Assim, tentei evitar que os alunos fizessem formulações erradas, caso não identificassem o mausoléu;
- uma vez que o texto contém um relato que nos fala sobre a Irlanda e o *Zigeunerwagen*²⁷, acrescentei informação sobre esta prática turística e também uma foto a ilustrar este tipo de transporte;
- a Ativação dos Pré-Conhecimentos não se fez através de *pausenloses Schreiben*, mas mediante a observação de seis imagens (as mesmas que compunham o texto);
- para poder verificar se, mesmo sem apoios, os alunos produziram textos coerentes, os enunciados de tarefas não incluíram estruturas de frases, mas perguntas, cujas respostas poderiam ajudar o aluno na estruturação do seu texto;

²⁷Tradução: “carroça de ciganos”. Um meio de transporte diferente e disponível para alugar na Irlanda, apetrechado como se fosse uma *roulotte*, diferente para quem tem espírito aventureiro e nómada e opta por conhecer a Irlanda e a natureza circundante.

- durante a monitorização dos trabalhos, tentei ser menos solícita, lembrando os discentes da existência do dicionário, deixando que esclarecessem as dúvidas entre eles. No entanto, fui anotando os erros que, posteriormente, esclareci em plenário.

2. 2. 2. Desenvolvimento das aulas

Composta por dois blocos de 45' e dois de 90', a Subunidade Didática esteve subordinada ao tema *Mein Traumurlaub*. A estruturação das atividades fez-se de acordo com o objetivo final: apresentar à turma um *PowerPoint*, no qual os grupos falassem sobre o seu destino pessoal de “sonho”.

90' - Regência dia: 18/04/12

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos

Espalhei pelas paredes da sala de aula seis imagens com destinos de férias: a *Grande Muralha da China*, as *Ruínas de Ayutthaya* e praia na Tailândia, uma praia de Varadero, em Cuba, uma imagem do *Taj Mahal* com mulheres em saris, na Índia, uma imagem a anunciar os festivais de rock a decorrer em Portugal durante o verão no ano de 2012 e uma paisagem irlandesa. De acordo com este procedimento, os alunos circularam pela sala, escolhendo uma imagem que apelava às suas preferências. Como tarefa, tiveram de escrever na respetiva folha em branco (afixada sob a imagem), espontaneamente, o que lhes ocorria sobre a imagem escolhida. Caso não tivessem ideias, podiam recorrer a outra imagem e ler o que os colegas tinham escrito (anexos 19, 20, 21e 22). Selecionando uma imagem, e tendo em consideração os tópicos anotados pelos colegas numa folha ao lado da mesma, os grupos de três elementos redigiram um texto breve (anexo 23).

Face ao exposto, os alunos não só estabeleceram associações entre o seu saber enciclopédico e as imagens, como também foram introduzidos no tema da unidade.

Reunindo-se em dois grandes grupos, os alunos partilharam e leram os textos uns dos outros, chegando a um consenso acerca do destino mais interessante. Assim que chegaram a uma conclusão, redigiram um texto que forçosamente teria de contemplar as ideias existentes nos textos produzidos nos grupos de três elementos. Guardados na minha

pen, estes textos foram projetados, lidos em voz alta, corrigidos e comentados em plenário (anexo 24).

45' - Regência dia: 20/04/12

Subfase 2. 1. Construção do Texto

Distribuídos os dossiês, os alunos completaram os fragmentos do texto (com o relato de uma personagem) com as frases indicadas (anexo 25). Tal como previsto pelo Modelo, apropriaram-se do conteúdo geral e lidaram com estruturas fráscas novas, formulando hipóteses sobre o texto original. Para poderem fazer a correção, foi-lhes entregue o texto original (anexo 26). Finalizado o processo, e pela ordem com que surgiam no texto, os grupos leram o seu fragmento textual em voz alta, realizando-se, em plenário, a reflexão sobre as hipóteses e dúvidas levantadas.

45' - Regência dia: 27/04/12

Subfase 2. 2. Reconstrução do Texto

Para proceder ao preenchimento por tópicos de uma tabela com informação acerca das personagens (anexo 27), os discentes ficaram responsáveis pela preparação de dois relatos. Para tal, tiveram de decidir a distribuição dos mesmos entre os elementos do grupo. Repare-se que, mesmo nesta Subfase, se tornou possível continuar a praticar a distinção entre o essencial e o acessório, fazer uma leitura mais detalhada para apreensão dos sentidos dos relatos e, deste modo, preparar a leitura em voz alta.

Subfase 2. 3. Focagem e Expansão do Texto

A transformação dos tópicos em frases completas durante a apresentação oral, originou um resumo do texto. Para que não se limitassem à leitura do que constava na tabela, e a fim de verificar a compreensão do texto, tanto os alunos como eu colocámos questões acerca das personagens.

90' - Regência dia: 02/05/12

Fase 2 - Transformação do Texto

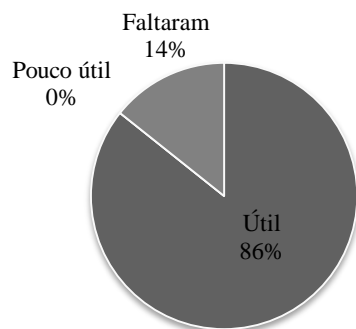
Na sala de informática, cada um dos grupos escolheu ao acaso um envelope que continha três imagens com destinos de férias diferentes (anexo 28), selecionando um. A pesquisa fez-se com recurso à *internet*. Tendo como fonte de inspiração a imagem, os grupos produziram um texto breve a descrever o destino selecionado. No momento final, procedeu-se à apresentação oral dos trabalhos realizados em *PowerPoint* (anexo 29).

2. 2. 3. Apreciação dos alunos – Gráficos

Gráficos - Turma 12º J

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos:

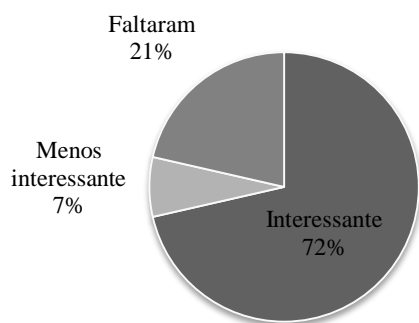
Refere se esta estratégia foi ou não útil para a resolução das tarefas que se seguiram. Compara-a também com a que foi usada no 1º Ciclo.



- “Estratégias eficazes porque nos ajudam a escrever sem ter medo de errar e de usar a imaginação.”
- “[...] serviu para me aperceber do meu nível de conhecimentos de palavras alemãs.”
- “[...] adaptei-me melhor a esta estratégia, pois é mais fácil [...], mais motivante.”

Fase 2 - Trabalho com o Texto:

Expressa a tua opinião acerca dos textos (podes referir o vocabulário usado, a temática, relatos interessantes/ou não, imagens apelativas/comuns, entre outros aspetos).

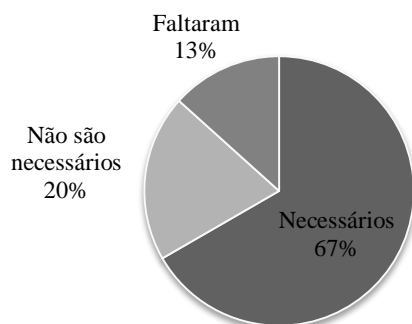


○ “[...] boa ideia realizar textos mais pequenos e atrativos e não textos muito complexos.”

○ “[...]porém não se conseguiam identificar as motivações muito facilmente.”

Fase 3 - Transformação do Texto:

Desta vez, para a elaboração do trabalho em *PowerPoint* não vos entreguei um enunciado com "Redemittel." O que pensas disto? Os "Redemittel" são indispensáveis? Ajudam na produção escrita?



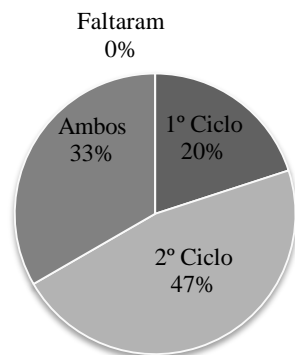
○ “[...] contribuem para a produção escrita.”

○ “[...] alguns exercícios não se conseguem fazer sem eles, mas nesta atividade foram dispensáveis.”

○ “[...] facilitam muito o trabalho o que por vezes não é bom.”

Gráfico - Comparação entre Ciclos:

Na tua opinião, gostaste mais do que foi feito no 1º Ciclo ou no 2º Ciclo de aulas? Justifica a tua opinião, referindo os materiais, as tarefas, o tema, entre outros aspetos.



1º Ciclo

- “[...] mais interessante por causa da História.”
 - “[...] tema que me interessava mais.”
-

2º Ciclo

- “[...] tema mais interessante e apelativo [...] vocabulário mais fácil [...] que tem a ver com o nosso curso.”

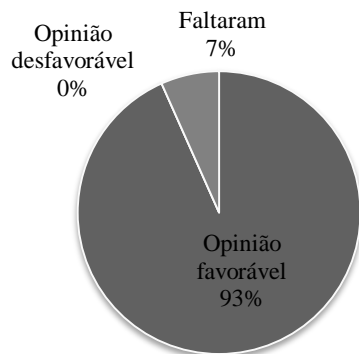
- “[...] material, tais como as imagens com destinos de férias cativaram de forma a realizar a totalidade das tarefas propostas.”
-

Ambos

- “[...] temas e materiais apelativos.”

Gráfico - Opinião geral sobre o Modelo das 3 Fases:

Uma vez que foste uma "peça" fundamental, dá a tua opinião sobre o Modelo (refere as dificuldades sentidas, o trabalho de grupo, a partilha das ideias e das decisões, as correções em plenário, o que mudarias no modelo, entre outras coisas que queiras referir).



○ “[...] não mudava nada, pois com ele trabalhei e aprendi.”

○ “[...] adorei os trabalhos de grupo.”

○ “O modelo é apelativo, mas se não houver trabalho por parte dos alunos, não funciona.”

○ “[...] atividades interessantes o que fez com que nem me lembrasse das minhas dificuldades e progredisse a vários níveis.”

2. 3. Reflexão pós Segundo Ciclo no 12º J

- A implementação de uma Ativação dos Pré-Conhecimentos diferente, e de execução mais simples (sem recurso ao *pausenloses Schreiben*), não produziu resultados melhores;
- durante a partilha e a verificação das tarefas em grupos de três, o empenho e o espírito de colaboração mantiveram-se;
- o facto de ter usado uma tipologia de texto diferente (6 relatos), tematicamente mais direccionada ao Curso de Turismo, com recurso a uma linguagem mais acessível e adequada à faixa etária dos alunos, poderá ter sido mais do agrado deles (principalmente o relato que falava sobre os festivais de música), mas não promoveu textos mais completos, nem uma leitura mais competente;
- a introdução no texto de elementos de carácter cultural contribuiu não só para uma participação oral mais evidente, como ainda lhes despertou a curiosidade: cerca de dois dias depois de terem iniciado o Segundo Ciclo de Ação, o professor de *História e Cultura nas Artes* perguntou à minha orientadora por que motivo os

alunos teriam falado na sua disciplina sobre a *Grande Muralha da China* e sobre a história de amor que se “esconde” por trás da construção do *Taj Mahal*. Como é óbvio, esta observação foi muito motivante para mim;

- a ausência de apoios para a estruturação do texto não foi um obstáculo à produção escrita. Pude observar que uns recorriam mais sistematicamente ao dicionário, enquanto outros conversavam sobre a sintaxe. No entanto, verifiquei o seguinte:
 - os alunos com mais dificuldades participaram um pouco menos;
 - durante a Fase 3, houve grupos que sentiram dificuldades na produção do texto em *PowerPoint*, recorrendo ao tradutor do *Google* ou ao *copy paste* da informação pesquisada *online*;
- foi com agrado que pude constatar que não sendo tão solícita a esclarecer todas as dúvidas, os discentes rapidamente se adaptaram à minha atitude, tentando resolver entre si as limitações sentidas;
- a resolução de uma tarefa de compreensão textual mais simples (preenchimento da tabela com informação acerca das personagens) que originou o resumo oral do texto não resultou em momentos de expressão oral mais fluída, bem pelo contrário:
 - durante a correção dos tópicos, mediante os quais tiveram de preencher a tabela e que foram a base para a construção oral do resumo, pude verificar que alguns discentes ainda não se sentiam completamente à vontade para falar sobre o texto.

Face ao exposto, poderei afirmar que a ordenação de parágrafos, o preenchimento lacunar, quer seja de frases, quer de vocábulos ou outras tarefas do género, que implicam uma constante formulação e reformulação de hipóteses e, por isso, um olhar mais atento, mesmo que intuitivo, aos diversos mecanismos de coesão e coerência, são uma mais-valia em vários sentidos. Estas atividades permitem ao aluno compreender o texto não só na sua globalidade, mas também de forma mais detalhada, dando aos discentes uma maior segurança para se expressarem sobre o texto através de um discurso mais coerente. No entanto, pelo que pude observar, comparado com a forma oral do resumo, o resumo

escrito é mais preciso (em formato escrito pode inclusivamente servir de suporte à elaboração de outros resumos). Com efeito, durante o Primeiro Ciclo de regências, a meu ver por terem trabalhado de forma mais intensiva com as estruturas do texto, apreendendo os sentidos do mesmo, os resultados obtidos através da aplicação dos conhecimentos mostraram-se qualitativamente melhores na última Fase do Modelo.

3. Primeiro Ciclo - 10º E - Disciplina de Português

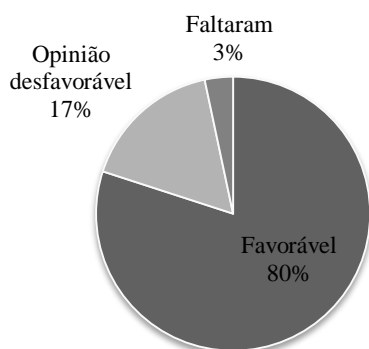
Para não incorrer em redundâncias desnecessárias e maçadoras neste ponto, não farei a descrição do desenvolvimento das aulas, pois as estratégias e tarefas aplicadas nesta turma são iguais às descritas no Primeiro Ciclo de Investigação na turma de Alemão (cf. pp. 35-38). Poderá ler-se a planificação e o desenvolvimento das aulas deste Ciclo de Investigação no anexo 30.

3. 1. Apreciação dos alunos - Gráficos

Gráficos – Turma 10º E

Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos:

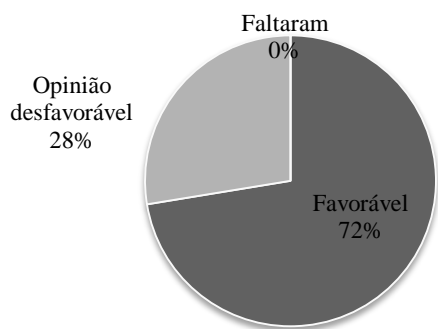
Dá a tua opinião sobre esta estratégia e se ela foi útil ou não para a redação do texto criativo. Refere também se o facto de não teres que te preocupar com erros orográficos te facilitou (ou não) o processo de escrita.



- “[...] escrever livremente ajudou-me a estar mais concentrado nas ideias.”
- “[...] não tive de parar o raciocínio.”
- “Fixe, pois as ideias continuam a fluir [...] a correção de erros às vezes leva tempo e faz-nos perder o raciocínio.”
- “[...] escrever sem erros não é uma preocupação para mim.”
- “Não achei piada aos desenhinhos em l, mas escrever sem nos preocuparmos com erros ajuda muito.”

Fase 2 - Trabalho com o Texto:

Menciona, entre outros: o trabalho de grupo, a partilha da informação, a elaboração do texto, as dificuldades sentidas e o que gostaste mais ou menos.



○ “[...] podermos partilhar as ideias ajudou na construção do texto.”

○ “[...] conseguimos organizar-nos e chegar a consensos [...] com a colaboração do grupo, foi mais fácil fazer o texto.”

○ “[...] tudo correu bem até ao momento de escrever o texto pois uns queriam uma coisa e outros outra. É difícil ceder.”

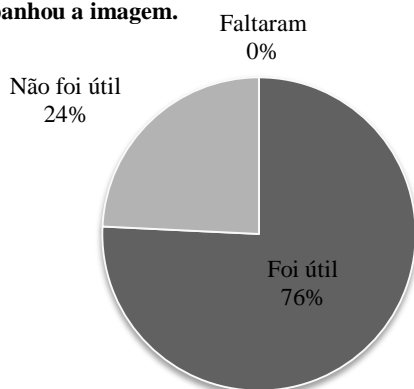
○ “Foi complicado trabalhar em grupo porque uns trabalharam mais do que outros. Algumas pessoas passaram o tempo a brincar [...] não conseguimos distribuir as tarefas.”

○ “Como havia ideias diferentes sobre os textos não foi fácil chegar a acordo.”

○ “Demasiada gente, demasiada confusão. Havia muitas mentes em conflito e no fim lá tivemos que nos submeter à ideia de uma pessoa [...]”

Fase 3 - Transformação do Texto:

Refere de que modo as tarefas realizadas ao longo das aulas te ajudaram ou não na produção do texto criativo que acompanhou a imagem.



○ “[...] ao produzirmos o texto já sabíamos melhor o que dizer.”

○ “[...] não sei explicar mas as tarefas foram sendo mais difíceis [...] quando chegou à parte de escrever parecia tudo mais fácil.”

○ “[...] independentemente do que foi feito, vou continuar a escrever à minha maneira.”

3. 2. Segundo Ciclo - 10º E - Disciplina de Português

3. 2. 1. Desenvolvimento das aulas e estratégias de diferenciação

O Segundo Ciclo de Regências ocorreu entre o dia dezasseis de abril e o dia cinco de maio do corrente ano. A Subunidade Didática, subordinada à Sequência de Aprendizagem *Textos Narrativos e Descritivos*, que visou as estratégias e finalidades preconizadas pelo Modelo das 3 Fases, orientou-se pelos objetivos definidos no Programa Curricular do Ministério da Educação para o 10º ano da disciplina de Português. As tarefas, conforme se descreverá, foram estruturadas de forma a conduzir os alunos à redação autónoma de um conto. A introdução de estratégias diferenciadoras para este Ciclo de Ação deve-se não só ao diagnóstico feito durante a observação e monitorização dos trabalhos (individuais, em par, em grupos e em plenário) durante o Primeiro Ciclo de Regências, mas também aos comentários tecidos pelos alunos no questionário. Tratando-se de um modelo originalmente criado para aprendentes de uma L2 (mas que de acordo com a autora também pode ser aplicado nas aulas de língua materna), introduzi atividades mais exigentes, comparativamente com as tarefas desenvolvidas nesta turma durante o Primeiro Ciclo.

Os alunos dividiram-se em grupos de quatro elementos (no Ciclo anterior os grupos eram constituídos por seis elementos), de acordo com uma lista redefinida: pude constatar que havia alunos que não participavam na resolução das tarefas, relegando o trabalho escrito para outros elementos. No que concerne à seleção do conto, optei por um texto que não estava contemplado no manual e que aborda uma temática sempre muito atual: o preconceito social contra os sem-abrigo. Depois de ter lido os comentários dos discentes respeitantes ao Ciclo anterior, apercebi-me de que, no geral, consideraram a crónica de Miguel Sousa Tavares simples (anexo 31), sem recurso a vocabulário difícil e, segundo alguns alunos, de assunto “sem interesse”. Por isso, o conto de Manuel da Fonseca, “O Vagabundo na Esplanada”, tinha características bem diferentes.

90' - Regência dia: 05/03/13**Fase 1 - Ativação dos Pré-Conhecimentos**

Enquanto os alunos visionaram um vídeo da adaptação do conto “O Vagabundo na Esplanada” sem som (anexo 32), tiraram apontamentos do que poderia estar a acontecer e, apoiando-se nos mesmos, elaboraram um plano para a construção de uma história breve (anexo 33). Tal como previsto pelo método, os alunos puderam escrever sem se preocuparem com erros de natureza ortográfica ou sintática. Por se tratar da língua-mãe, a minha orientadora de estágio não concordou que o fizessem noutra língua.

Concluída a tarefa supracitada, os discentes leram e partilharam com o seu par os apontamentos para a construção de uma breve história em conjunto. De seguida, já reunidos em grupo, os elementos selecionaram a história que correspondia às suas preferências, melhorando-a com as sugestões de todos os elementos até chegarem a uma versão definitiva (anexo 34). Em plenário, antes de se passar à leitura expressiva dos textos criados, pedi-lhes que referissem quais as dificuldades sentidas durante a criação da história, na fase individual, na fase de pares e na fase de grupo.

Repare-se que ao longo do Modelo, a estratégia que pretende que os discentes utilizem as ideias ativadas e que as discutam para uma produção textual colaborativa está, subtilmente, a desenvolver e a fomentar a partilha, a tolerância, a capacidade argumentativa e o respeito pela opinião do outro, competências sociais de que esta turma carecia.

90' - Regência dia: 19/04/13**Subfase 2. 1. - Construção do Texto**

Através da correção dos textos produzidos pelos alunos no decorrer do Primeiro Ciclo, notei que ainda construía textos com muitas repetições (anexo 35), pois não estavam suficientemente familiarizados com os diferentes mecanismos de coesão, quer lexical, quer referencial. Por essa razão, nesta aula entraram em contacto com um excerto do conto de Manuel da Fonseca, “O Vagabundo Na Esplanada”, no qual preencheram as lacunas com as palavras indicadas (anexo 36). As palavras inseridas referiam-se a co-referentes. Durante a correção em plenário, e através de exemplos concretos do texto, introduzi a noção de coerência e coesão, esclarecendo a anáfora, a catáfora e a elipse.

Assim, sensibilizando o aluno para a estrutura do texto como sendo uma rede de relações, este não só tomou consciência das relações frásicas e interfrásicas, como procedeu a formulações e reformulações de hipóteses sobre o conto integral. Tanto no decorrer da minha assistências às aulas como das regências, verifiquei que ainda havia alunos que liam sem expressividade, num tom monocórdico. Por isso, depois da correção em plenário e da entrega do texto original, os discentes prepararam a leitura do texto em silêncio, para se proceder a uma leitura em voz alta. Para que tivessem uma referência de como fazê-lo, servi de modelo, lendo o conto integral de forma expressiva.

A fim de preparar a turma para as tarefas que se seguiram, e para que os alunos praticassem a expressão oral, procedeu-se em plenário a um breve questionário sobre o conto, o que originou reflexões muito pertinentes sobre o tema. No fim, foram facultadas aos alunos algumas informações biobibliográficas sobre Manuel da Fonseca.

Gostaria de referir que foi no decorrer desta aula que me fui apercebendo de que se invertera o clima habitual de falta de respeito entre alguns elementos da turma que se traduzia em comentários jocosos em voz alta, como, por exemplo, e cito: “eu sou o maior e estou-me a baldar para isto tudo”, ou “ó pá, dás cada resposta idiota que não se aguenta”. Os alunos normalmente impetuosos estavam mais calmos e a colaborar em grupo.

90' - Regência dia: 23/04/13

Subfase 2. 2. - Reconstrução do Texto

Nesta aula, solicitou-se aos alunos que relesem o conto e que refletissem de forma pormenorizada acerca dos sentidos do mesmo. A reflexão, interpretação e análise efetuou-se mediante uma ficha de verdadeiro/falso que contemplava duas caixas informativas sobre os diferentes tipos de narrador (anexo 37).

A leitura analítica e crítica permitiu a construção pormenorizada da significação de um texto, visando a capacidade de análises críticas e autónomas. Assim, num primeiro momento, o aluno resolveu de forma autónoma as dificuldades inerentes aos novos conceitos, a propósito das categorias da narrativa que, no final, foram abordadas, explicadas e esclarecidas durante a correção em plenário.

De acordo com o Programa de Português para o Ensino Secundário, (2001: 24),

“A leitura analítica e crítica, porque retrospectiva e reflexiva, cruza observação com interpretação: o aluno procura respostas às questões colocadas e aprende a justificá-las, confronta-se com a observação dos outros, infirma ou confirma as suas hipóteses, compreende o texto e finalmente aprecia a sua singularidade.”

Com a aplicação desta Fase do método penso que consegui atingir o objetivo acima transcrito.

90' - Regência dia: 26/04/13

Reflexão sobre o conto literário

Embora não constitua uma Fase preconizado pelo Modelo (mas que pode ser introduzida, sempre que o professor considerar necessário, sendo esta flexibilidade uma das suas vantagens), a reflexão sobre o literário revelou-se importante. Escolhi como texto informativo a fornecer aos alunos uma entrada do *Dicionário de Narratologia*, de Carlos Reis e Cristina Macário (anexo 38). Através da leitura funcional, para resolução das questões, os alunos entraram em contacto com um género diferente de texto informativo, com recurso a uma terminologia específica. De certa forma, tentei “juntar o útil ao agradável”: leitura para informação e estudo, distinguindo o essencial do acessório, e a elaboração em grupos de pares de uma definição de conto (leitura e escrita). A reflexão sobre o texto literário conduziu os alunos a uma apropriação das características do conto literário, tendo em vista a criação e redação final mais refletida de um conto (objetivo final destas aulas).

90' - Regência dia: 30/04/13

Subfase 2. 3. Focagem e Expansão do Texto

Para praticar a oralidade, e mediante uma ficha de tarefas informativa, cada grupo recontou um excerto diferente (anexo 39). Assim, os alunos recuperaram os principais elementos, ampliando o discurso e o vocabulário.

Uma vez que este Ciclo exigiu dos alunos um empenho maior, esta aula proporcionou a todos, inclusive à minha orientadora, um momento mais divertido e, principalmente, de interação entre todos os elementos da turma. Foi com muita satisfação que observei alunos, habitualmente tímidos e inseguros, empenhados na planificação do seu reconto e a fazerem boa figura no lugar mais exposto da sala de aula: à frente do quadro. Esta mudança de atitude poderá dever-se ao facto de os alunos menos tolerantes terem mudado a sua postura.

90' - Regência dia: 03/05/13

Fase 3 - Transformar o Texto

Nesta última regência, as inferências, as aprendizagens e os conteúdos adquiridos durante as aulas foram transferidos. Considerando as fases da planificação, textualização e revisão, os grupos puderam optar entre a criação de um conto ou a transformação de uma notícia num conto (anexos 40, 41 e 42).

Mais uma vez, constatei empenho, entusiasmo e espírito colaborativo entre os elementos. Houve um aluno, em particular, que me deixou bastante satisfeita e com a sensação de que a aplicação do modelo estava a surtir efeito. Ao longo dos dois Ciclos, embora fosse participativo, mostrava-se sempre bastante renitente durante as produções escritas. Monitorizando com frequência o desenrolar das suas tarefas, dei-me conta de que o motivo não se devia a má vontade, mas por não saber como dar início ao texto. Chegava a ter bloqueios longos e a sua folha permanecia largos minutos em branco. No entanto, durante esta Fase, foi o elemento do grupo que mais contribuiu com ideias para a elaboração do conto, tendo sido ele a assumir a sua redação.

CAPÍTULO IV- CONCLUSÕES

No termo deste percurso impõe-se sintetizar as vantagens que observei durante a aplicação do Modelo das 3 Fases e refletir sobre algumas dificuldades experimentadas durante a sua implementação. É ainda o momento de registar as minhas impressões objetivas e subjetivas relativamente a este método desenvolvido por Sabine Schmölzer-Eibinger.

1. Aspetos positivos de aplicação do Modelo das 3 Fases

Embora a implementação do Modelo exija uma preparação morosa, exaustiva e organizada de todos os materiais didático-pedagógicos, a sua aplicação em contexto sala de aula deixa, em contrapartida, o professor mais liberto para fornecer um apoio personalizado a cada aluno. Pode, assim, observar e registar a evolução individual de cada aluno e à medida que o grau de complexidade das tarefas aumenta, o professor poderá diagnosticar com mais precisão as dificuldades específicas experimentadas em cada Fase e Subfase do Modelo. Como aspeto relevante da aplicação deste método, resalto o facto de o Modelo prever a diferenciação pedagógica, isto é, pressupor o respeito pelo ritmo individual de cada aluno. Na verdade, foi-me possível fornecer a alguns alunos com menos competências linguísticas mais apoio da minha parte, quer no aplainar de dificuldades, quer no fornecimento de maior quantidade de material e de informações.

A meu ver, um dos aspetos mais produtivos de aplicação do Modelo das 3 Fases é o facto de poder ser aplicado em todas as disciplinas que se sirvam de textos como veículo de transmissão de conhecimentos, e não só no âmbito do Português ou das línguas vivas.

Esta forma de trabalho e de ensino-aprendizagem provou ser capaz de desenvolver nos alunos diferentes competências sociais, nomeadamente o respeito pela opinião do outro, a tolerância, a complementaridade, a cooperação e o valor do trabalho coletivo. Numa sociedade atualmente tão competitiva como a nossa, este método de trabalho permite que os alunos descubram alternativas ao individualismo desenfreado. Julgo até

que a mudança de atitude inicial dos alunos (a intolerância, por exemplo) se deve à constante partilha de ideias em espírito colaborativo. De facto, no âmbito das competências sociais, a evolução dos alunos durante o Segundo Ciclo da Investigação-Ação foi notória, tendo-se verificado grandes melhorias, nomeadamente nos seguintes aspetos:

- os alunos passaram a fundamentar as suas opiniões através de argumentos mais sustentados;
- o burburinho que caracteriza este tipo de atividades sofreu alterações. Se, de início, os alunos conversavam sobre assuntos alheios ao texto, pouco a pouco fui-me apercebendo de que conversavam realmente sobre as tarefas, num clima maior de entajuda e de respeito pela opinião dos outros;
- o ritmo de resolução das tarefas tornou-se mais fluído, particularmente no 10º E, onde se observou uma melhoria significativa na execução dos trabalhos: os alunos mais perturbadores ficaram progressivamente mais calmos e solidários. Ainda durante o trabalho de grupo e em plenário, os alunos adquiriram a rotina de uma participação mais frequente que se manifestou mesmo nos discentes mais inseguros e/ou com mais dificuldades, talvez por se sentirem menos isolados e mais apoiados.

Paralelamente, os alunos desenvolveram competências de trabalho bastante relevantes. No Segundo Ciclo de Regências apercebi-me através da monitorização que fiz das diferentes atividades da maior autonomia de trabalho por parte dos alunos, que dependiam menos da figura do professor, manuseando os dicionários com uma frequência maior durante a elaboração dos textos, esclarecendo dificuldades entre eles. Também verifiquei uma maior fluidez na produção escrita daqueles alunos que manifestavam bloqueios perante a escrita criativa. Constatei ainda que o processo de aquisição da aprendizagem era progressivamente mais eficaz e rápido, sobretudo quando comparado com o ritmo que registei antes da aplicação do Modelo. A implicação simultânea das quatro macrocompetências (ler, escrever, ouvir e falar) que o método implica, embora não o refira explicitamente, é provavelmente a explicação para este progresso.

Confirmei ainda durante o Segundo Ciclo de Regências que as interpretações textuais forma sendo cada vez mais precisas e que as produções escritas continham menos

repetições. A par disto, constatei que a distinção entre a informação essencial e a informação acessória de um texto se estava a tornar gradualmente mais evidente. Primando este Modelo pela ênfase que dá à expressão oral – uma prática que embora consignada nos Programas Curriculares oficiais de Português tem pouco reflexo na realidade da sala de aula – verifiquei que, na oralidade, estes alunos demonstraram um maior poder de síntese e uma reflexão mais organizada e sustentada. Por fim, os textos produzidos na última Fase do Modelo (a Transformação do Texto) foram sendo qualitativamente melhores em termos de conteúdo, provavelmente pela interiorização da prática de estabelecerem associações entre os textos lidos e/ou produzidos com os conhecimentos já adquiridos.

1.1. Dificuldades gerais sentidas durante a aplicação do Modelo das 3 Fases

A decisão de aplicar ao longo do estágio um método alemão, e só disponível em língua alemã, constituiu para mim, simultaneamente, um desafio e uma apreensão. Hoje, no final do trabalho realizado, reconheço que o escolha de aplicação de uma Metodologia que eu desconhecia nos seus detalhes e na sua exigência se transformou numa mais-valia para a minha preparação de docente. Em contrapartida, o facto de estarmos perante uma Metodologia recente, de haver pouca literatura e investigação sobre a sua aplicabilidade e de não existir, tanto quanto eu sei, ainda uma tradução para Português, condicionou o processo de aplicação, gerando, várias vezes, algumas dúvidas. Trata-se de um método em que é preciso investir, inicialmente, muito tempo até estar interiorizado. No entanto, depois da sua interiorização a tarefa fica simplificada para os anos seguintes. O facto de eu ter feito o estágio ao longo de dois anos letivos consecutivos, permitiu-me a de viver estas duas experiências: a estranheza e a familiaridade.

A opção de aplicar o Modelo das 3 Fases de Schmölzer-Eibinger deve ser tomada num contexto em que os alunos são, de um modo geral, assíduos, pois os que faltam a um bloco de aulas podem perder o fio condutor das tarefas (é uma condição imperiosa do Modelo seguir a sequência das Fases e Subfases, pois as tarefas que as compõem estão interligadas). É preciso que se tenha a percepção de que a aplicação do método pressupõe que se leve em conta o risco de as tarefas se poderem tornar monótonas, se não visarem um texto ou um objetivo final apelativo, motivante e útil para os alunos.

Por fim, gostaria de referir que a adesão ao Modelo por parte do professor implica a reformulação das estratégias de ensino de um ou outro módulo dos Programas Curriculares. Se é mais fácil aplicar este Modelo em Programas menos ambiciosos, não deixa de ser possível usá-lo para que os alunos descodifiquem melhor e com mais competências textos literários dos Programas do Ensino Secundário.

1. 2. Conclusão final

Depois de ter aplicado este método ao longo de dois anos penso estar em situação de constatar que se os indivíduos precisam de *aprender a aprender*, compete ao professor ensinar e descobrir constantemente estratégias para facilitar esse processo. Nesse sentido, penso que a aplicação do Modelo das 3 Fases constitui um exemplo eloquente do esforço que deve ser feito para promover no aluno as competências textuais necessárias ao exercício da sua identidade e da sua cidadania. Pelas vantagens que lhe descobri, julgo que seria de toda a utilidade a tradução do *3-Phasen-Modell* para Português, no sentido de o disponibilizar aos professores da escola portuguesa.

Em Portugal, as reflexões de Fernanda Irene Fonseca constituem, a meu ver, um ponto de contacto fundamental com as ideias base do Modelo das 3 Fases, de Sabine Schmölzer-Eibinger. Por isso, a sua leitura me foi tão produtiva no processo que levou à formulação da minha Questão-Problema e, certamente, me influenciou na adesão ao Modelo das 3 Fases que descobri no seminário de *Didática do Alemão*.

“[...] o trabalho sobre um texto analisado pode ser a base de atividades várias e bem conhecidas como reprodução, reescrita, resumo, paráfrase. Com muitas variantes possíveis: desconstruir um texto, mudando a ordem das frases e outras unidades constituintes e propor ao aluno que o reconstrua é um exercício intermédio entre leitura e escrita, um exercício de reconhecimento que já envolve uma progressão no sentido da produção [...]. Partir de textos para criar outro texto é o que todos fazemos, ao escrever.” (1994: 171)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS/WEBGRAFIA

AMOR, Emília (1994), *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*, Lisboa: Texto Editora.

ARAÚJO, Maria das Graças Pereira de e DIAS Jucenária Azevedo, “O processo de leitura e escrita: um estudo comparativo entre Angela Kleiman e Matêncio.” Disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/portugues/o-processo-leitura-escrita-um-estudo-comparativo.htm>. [Data de consulta: 03/ 07/ 2013]

CACHAPUZ, António *et alii*, “Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI”. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação, Junho de 2002. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/saberesBasicos/4RelatorioEstudoSaberesBasicos.pdf> [Data de consulta: 05/ 04/ 2013]

CANALE, M., & SWAIN, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, in *Applied Linguistics*, vol. 1. Oxford: Edições University Press, pp. 1-47.

CONSELHO DA EUROPA, *Quadrado Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (2001), Porto: Edições Asa. Disponível em www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536 [Data de consulta: 20/ 12/ 2011]

COSTA, Maria Armanda (1992), “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”, in MARTINS, Maria Raquel Delgado *et alii*, *Para a didáctica do português: seis estudos de linguística*, Lisboa: Edições Colibri.

CRUZ, Vítor (2007), *Uma abordagem cognitiva da leitura*, Lisboa: Edições LIDEL.

DEWEY, John, *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Disponível em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/john-dewey-uma-filosofiaeducacao2/> [Data de consulta: 10/ 07/ 2013]

Direção-Geral de Formação Vocacional (outubro de 2006) – *Programa de Formação Técnica – Disciplina Comunicar em Alemão*.

DUARTE, Isabel Margarida (2002), *Gavetas de Leitura: Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*, Porto: Edições Asa.

FIGUEIREDO, Olívia (2004), *Didática do Português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*, Porto: Edições Asa.

FIGUEIREDO, Olívia e BIZARRO, Rosa (1996), "A leitura como um processo cognitivo", in PINTO, Graça, VELOSO, João e MAX, B., *Actas do XXI congresso da associação portuguesa de linguística*. Porto, pp. 465-470. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8471.pdf> [Data de consulta: 05/ 04/ 2013]

FONSECA, Fernanda Irene (1992), "A urgência de uma pedagogia da escrita", in *Gramática e pragmática – Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*, Porto: Porto Editora.

FONSECA, Fernanda Irene *et alii* (1994), *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Coleção Linguística, Porto: Porto Editora.

GEORGIAKU, Manuela (1998), *Lesetraining für Jugendliche und junge Erwachsene in der Grundstufe*, Ismaning: Edições Hueber.

- HORNUNG, Antonie (1999), “Zusammenfassen heißt lesen lernen - über die Interdependenz von Verständnis- und Schreibschwierigkeiten“, in BARKOWSKI, Hans, WOLFF, Armin, *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand*, (Bd.52), Regensburg - Deutsch als Fremdsprache, pp. 321-341.
- KLEIMAN, Ângela B. (2000), “A concepção escolar da leitura”, in *Oficina de leitura. Teoria e prática*, 7ª ed., Campinas: Edições Pontes.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2001), “Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert - kombiniert – integriert”, in *Fremdsprache Deutsch*, 24, Stuttgart: Edições Klett, pp. 5-18.
- LEITÃO, Nuno, “Dossier escrita criativa” in *As palavras também saem das mãos*, p. 31. Disponível em <http://www.dgicd.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=187> [Data de consulta: 10/ 07/ 13]
- LYOTARD, J. F. (1989), *A condição pós-moderna*, Lisboa: Edições Gradiva.
- Ministério da Educação (2001) - *Programa de Português 10º, 11º e 12º ano - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*.
- MÜLLER, Martin *et alii* (1989), *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem FU*, Berlin/München: Edições Langenscheidt.
- NEUNER, Gerhard (1992), *Schreiben macht Spaß I und II*, Stuttgart: Edições Klett.
- NODARI, Claudio (1996), “Autonomie und Fremdsprachenlernen”, in *Fremdsprache Deutsch*, Ismaning: Edições Hueber, pp. 4-10.

- PALANGANA, I. C. (1994), *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)*, São Paulo: Edições Plexus.
- PIEPHO, Hans-Eberhard (1992), “Leseimpuls und Textaufgabe”, in *Fremdsprache Deutsch*, 2, Ismaning: Edições Hueber, pp. 4-9.
- PORTER, Karla, *Reading - Prereading Strategies*, Study Guide developed by, M.Ed. Disponível em <http://departments.weber.edu/teachall/reading/prereading.html> [Data de consulta: 25/ 06/ 2013]
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul e SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008), “Textkompetenz”, in *Fremdsprache Deutsch*, 39, Ismaning: Edições Hueber, pp. 5-16.
- SANTOS, Boaventura Sousa (2001), *Um discurso sobre as ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2008), *Lernen in der Zweitsprache - Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*, Tübingen: Edições Gunter Narr.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine, “Textkompetenz, Lernen und Literale Didaktik”. Disponível em <http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/schmoelzerEibinger-Sabine.pdf> [Data de consulta: 26/ 12/ 2011]
- SPRINTHALL, Norman A. e SPRINTHALL, Richard C. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Amadora: Edições McGraw-Hill.

THONHAUSER, Ingo, “Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht – Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen?”, *in Fremdsprache Deutsch*, 39, Ismaning: Edições Hueber, pp. 17-22.

UNESCO (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Porto: Edições Asa.

VILELA, Graciete, DUARTE, Isabel e FIGUEIREDO, Olívia (1995), “Metodologia do Ensino do Português”, *in* CARVALHO, Adalberto Dias e MARQUES, João, *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora.

